
OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DO PORTUGUÊS

Karen Alves de Andrade¹

RESUMO

A inserção dos gêneros textuais no ensino vem mudando a dinâmica da educação em língua portuguesa em nosso país. A importância de se trabalhar a língua em uso, através de textos e dos gêneros nos quais eles se manifestam, tem mobilizado professores e educadores, que procuram adaptar-se a essas novas perspectivas. Porém esse percurso não vem sendo fácil. A falta de conhecimento científico e de preparo dos profissionais da educação em lidar com as novas demandas tem, na verdade, reproduzido o ensino tradicionalista em que a internalização de regras e uma visão estática da língua dominam o contexto da sala de aula. Visando auxiliar o professor a lidar com as informações que ele, agora, possui, foram criados os PCN. Entretanto, as mesmas dificuldades persistem e um ensino equivocadamente da língua continua a imperar nas escolas brasileiras. Muito conhecimento é produzido, mas será que ele chega de fato a ser aplicado?

Palavras - chave: texto, gêneros textuais, ensino, PCN, educação.

1. Introdução

Os gêneros textuais vêm sendo título de inúmeros estudos, pesquisas e teses por todo o mundo, porém, não é fácil teorizar sobre esse tema, mesmo sendo ele parte integrante da vida social de qualquer ser humano. Desde Bakhtin, houve um despertar por parte de lingüistas e outros estudiosos da língua acerca da necessidade de se inserir o gênero textual no ensino de língua portuguesa como um eficiente meio para se compreender a linguagem.

A língua deixou de ser entendida como uma estrutura da qual os alunos devem apropriar-se através de sua sistematização, e passou a significar algo que eles já possuem, e que precisa ser adequado às várias situações de funcionamento.

Embora sob diferentes percursos, o estudo sobre os gêneros textuais percebe que a classificação dos mesmos não é uma tarefa simples. Pelo contrário, ao estudar os gêneros deve-se levar em conta um elemento que os coloca em constante movimento e modificação: a situação de enunciação.

¹ Trabalho realizado durante Iniciação Científica sob a orientação da Profa. Regina L. Péret Dell'Isola - 2007.

Dessa forma, o gênero é percebido como socialmente construído e, portanto, de grande importância para se entender a língua e, conseqüentemente, o contexto em que ela se insere.

Na esfera educacional, essa compreensão modifica a perspectiva do ensino, aproximando o aluno, cada vez mais, de seu objeto de estudo e fazendo-o perceber-se como parte integrante dessas situações discursivas variáveis e dinâmicas.

2. Os gêneros e o ensino

É possível notarmos que as mudanças que acompanham o ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos estão diretamente relacionadas a esse entendimento do texto como evento comunicativo, que se manifesta no gênero textual, e da necessidade de se priorizar o trabalho com os gêneros no contexto da sala de aula. Por mais que grande parte dos livros didáticos recentes já traga tais concepções, o trabalho com textos na sala de aula insiste em ser penoso e, na maioria das vezes, deficiente. Avaliações sistemáticas como a Prova Brasil e o ENEM denunciam a inabilidade de muitos alunos em operar com a língua e nos fazem questionar o que ainda insiste em barrar o progresso da educação brasileira em Língua Portuguesa.

De acordo com Marcuschi (apud DIONÍSIO, 2002), a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, fruto de trabalho coletivo e que contribuem para ordenar as atividades comunicativas do dia-a-dia, já é algo trivial. E, de fato, essas idéias já se expandiram e estão impregnadas na mente do professor. Toda essa idéia de famílias de texto relativamente estáveis ou conjuntos de textos com contornos vagos já circulam nos ambientes acadêmicos e educacionais. Porém, o que ainda vem sendo problema é o fato de, a maioria desses professores não saber lidar com a concepção de gênero na sala de aula, que passa a ser mais uma informação e não um instrumento didático no ensino do Português.

Em outras palavras, o professor entende a importância do trabalho textual e do estudo dos gêneros para entender a linguagem, já que essa não pode ser condensada em livros de português e de literatura, mas está sendo, dia após dia, construída socialmente pelos agentes comunicativos, que são os falantes. Porém, ele ignora como introduzir essa variabilidade e flexibilidade dos gêneros em um currículo escolar que exige respostas sistemáticas e definitivas.

Em vez de, acompanhando sua noção, trabalhar-se o gênero como formas relativamente estáveis de agrupamentos de textos, o entendimento que se tem acerca dele impõe uma sistematização lógica e cristalizada de formas prototípicas que são, na verdade, idealizações insuficientes de modelos de textos.

Os professores, assim como grande parte dos livros didáticos, se preocupam em caracterizar e nomear os gêneros, ignorando sua mutabilidade e conseqüente variabilidade em função do evento comunicativo em que foi produzido o texto. A verdade é que nem todos os gêneros são classificáveis e

que as características constituintes dos mesmos variam de acordo com a função para o qual ele se destina. Daí compreender que novos gêneros são criados a cada dia a partir de necessidades sociais reais.

Esquece-se, então, da flexibilidade inerente aos gêneros e, através de estudos exaustivos de suas partes caracterizadoras, os professores pensam haver ensinado “gêneros textuais” quando, na verdade, retornaram ao ensino normativo e distanciado, de regras rígidas a serem decoradas e não de constatações construídas por meio da observação e experimentação.

Tal prática equivocada de ensino da língua propõe fórmulas para se trabalhar o texto, ignorando que, na realidade, é a função que condiciona a ele e ao seu gênero. Sendo assim, o professor perde tempo situando os alunos quanto às noções de gênero, enunciação e texto, esquecendo-se de desenvolver a habilidade de adequar os enunciados a diversas e renováveis situações comunicativas.

De fato, esse muito falar em teorias de gêneros textuais tem provocado mudanças no ensino de Língua Portuguesa. Os professores, buscando atender às novas demandas, introduzem, mesmo que ao seu modo, essas novidades em seus programas escolares. Grande parte do problema está aí. Muitos dos docentes desconhecem essas novas perspectivas lingüísticas enquanto conhecimento científico e por isso se pautam no senso comum para fundamentar suas propostas de ensino.

3. Os PCN

Visando a garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional e unificar os fundamentos da educação no país, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Desenvolvidos por especialistas e educadores de todo o país, os PCN têm como objetivo auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos e servir de estímulo e apoio na reflexão sobre a prática diária, no planejamento de aulas e na relevância dos conteúdos propostos nos currículos escolares. São norteadores que, a princípio, orientariam e auxiliariam o professor a lidar com toda a gama de demandas às quais ele deve atender.

Este livro é dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de seus professores. Pretende discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica. Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível.

(BRASIL. Ministério da Educação. PCN+ Ensino Médio)

A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área - em curso há vários anos em muitos estados e municípios - e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.

(BRASIL. Ministério da Educação. PCN Ensino fundamental)

Os gêneros textuais perpassam toda a proposta de ensino de Português apresentada pelos PCN - tanto de ensino fundamental quanto médio - visto que propõem o ensino através do texto, reconhecido como fruto de uma atividade humana social no qual o gênero se manifesta. Isso já fica claro nos objetivos apresentados:

*utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, **atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;** (grifo meu)*

(BRASIL. Ministério da Educação.)

Percebemos, então, que há uma compreensão da linguagem como construção social e da importância de se estudar os gêneros textuais para entendê-la.

A partir dos PCN, era esperado que as dificuldades do professor, no que diz respeito ao trabalho com o texto, fossem sanadas ou quase desaparecessem. Não foi o que ocorreu. Apesar de haver o eixo norteador para o ensino da língua, permanecem as lacunas da falta de conhecimento científico dos professores, além, claro, dos resquícios de uma educação, com excesso de regras e tradicionalismos, preservada durante anos.

De fato, os PCN são instrumentos valiosos na reestruturação do ensino em nosso país. Bem fundamentados e coerentes com a demanda na educação brasileira, eles são um grande passo em direção a um ensino melhor. Entretanto, ainda, nos deparamos com o problema da formação dos professores. O material é de fácil acesso físico, disponibilizado nas escolas públicas, particulares, bibliotecas e internet, mas é, ao mesmo tempo, distante do professor que desconhece as discussões ali apresentadas e os fundamentos que as sustentam. Isso sem considerarmos os educadores de cidades do interior, onde as perspectivas inovadoras tardam em chegar e ainda encontram resistência em sua aceitação.

Sendo assim, o professor sabe que deve trabalhar com os gêneros textuais, mas desconhecendo como fazê-lo, acaba por equivocar-se e manter o modelo de ensino tradicionalista, preocupado com definições, regras e

caracterizações. Eles não percebem que o trabalho com gêneros não deve buscar classificar a diversidade de textos existentes, mas sim, compreender o próprio gênero com algo socialmente construído ao qual só se pode atribuir valor através de seu uso.

Há a necessidade de professores atualizados e engajados nas discussões propostas pelos PCN, não somente na esfera pedagógica, mas principalmente, lingüística. Essa formação nem sempre é produzida nos cursos de Letras, fazendo com que os professores formados conheçam parcialmente a proposta, mas não saibam relacioná-los de forma a construir uma metodologia de ensino coerente e eficaz. É comum ouvirmos falar “tradutores do PCN”. São professores especializados e alunos de cursos de pós-graduação que se dedicam a transmitir as propostas dos PCN a outros professores, principalmente do interior. Eles têm a tarefa de levar o conhecimento produzido nas áreas de educação e Letras àqueles que deveriam por em prática tais inovadoras perspectivas.

Os livros e outros materiais didáticos já aderiram às novas demandas, trazendo em suas capas o dizer: “De acordo com os PCN.” Em suas propostas afirmam que é necessário construir uma unidade teórico-metodológica que fundamente e oriente a aprendizagem, criando condições para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe o uso da língua. Percebem que a língua deve ser então, considerada não como um instrumento de transmissão de mensagens, mas como processo de interação entre sujeitos, em que há constante (re)construção de sentido e formulação de hipóteses através das pistas deixadas em qualquer texto oral ou escrito. No material do professor, muitos deles já reconhecem, também, que, visto que a linguagem se materializa em textos, orais ou escritos, o aperfeiçoamento da prática de interação lingüística só é possível tendo o texto como unidade suporte.

É nessa perspectiva que eles propõem o trabalho constante com os gêneros textuais, entendendo que os textos variam em função de suas finalidades - informar, entreter, emocionar, anunciar... - o que acaba por influenciar a organização, a estrutura e o estilo do texto. Como as finalidades de produção de textos são diversas, assim também são numerosos os gêneros textuais encontrado nos livros didáticos mais recentes.

A princípio, tal posição é bastante madura e coerente com os estudos científicos a respeito dos gêneros textuais. O problema está na execução de toda essa proposta. Infelizmente, grande parte dos livros em que há variabilidade de gêneros, o trabalho com os tais não acontece de fato. Em alguns, tais textos são apenas “pretextos” para o ensino da gramática ou para atividades interpretativas. Em outros livros, os gêneros são trabalhados, porém, exigindo dos alunos que decorem suas características sem levar em conta o contexto social de sua produção. Em um terceiro caso, toda situação escolar é tomada como ocasião de produção, são situações forçadas e distanciadas da realidade, afastando aluno das situações reais de produção de textos.

É o que afirmam Schneuwly e Dolz em *Os Gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino*.

Para eles,

“ o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da produção de textos orais e escritos. ”

(SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.71)

Sendo assim, a o ensino deveria estabelecer essa conexão entre o uso da língua e os objetos de estudo. A linguagem em uso aproximada das competências que se espera produzir nos alunos, no contexto escolar.

Para os autores, a grande dificuldade encontra-se no fato de, no âmbito escolar, haver um desdobramento do gênero. Ele deixa de ser somente um instrumento de comunicação para ser também um objeto de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo em que há o uso constante do gênero, há também a reflexão acerca de suas formas e usos. O gênero funciona então, como um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.75).

É devido a isso que três diferentes abordagens, reconhecidas por Schneuwly e Dolz, definem o ensino das práticas lingüísticas apoiadas nas noções de gênero: o desaparecimento da comunicação; a escola como lugar de comunicação; e a negação da escola como lugar específico de comunicação.

O *Desaparecimento da comunicação* é a abordagem que percebe o gênero puramente enquanto forma lingüística, desprovido de qualquer relação com situações de comunicação autênticas. Nesse modelo de ensino-aprendizagem, os gêneros têm uma forma que não depende das práticas sociais. É ignorada, então, qualquer influencia das situações de produção dos textos na construção da linguagem, que seria, dessa forma, apenas um código, fixo e invariável, utilizado na comunicação.

É uma abordagem que acaba por não reconhecer a linguagem como algo variável e dinâmico, que se encontra em constante movimento devido aos sujeitos que a utilizam.

Há um trabalho, apenas, com seqüências textuais estereotipadas (descrição, narração e dissertação), que funcionam como gêneros escolares-guia, instituídos com o intuito de desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita do aluno. Não são formas historicamente variáveis, mas modelos particularmente valorizados de representação do real.

É o que ainda percebemos em grande parte dos modelos de ensino aprendizagem. Já que muitos dos currículos escolares preocupam-se com o domínio da língua culta em função das regras gramáticas - mesmo que distanciadas da realidade do aluno, sem reconhecê-la como adequável a contextos de uso - a escola reproduz a abordagem acima citada visando apenas a avaliar o aluno e a modelar suas produções ao que se entende por “bom texto”.

Já na segunda abordagem, *A escola como lugar de comunicação*, as situações escolares são tomadas como ocasiões de produção e recepção de

textos. É um passo importante que reconhece o valor social das produções lingüísticas. Além disso, o gênero não é mais aprendido através de sua descrição ou ensino, mas pela prática da linguagem escolar. Porém, os contextos utilizados nos processos comunicativos não são baseados em situações reais e engajados com a realidade social dos alunos. São situações forjadas e restritas ao espaço escolar, que levam, forçosamente, a gêneros novos.

Perde-se, então, a referenciação que gêneros extra-escolares poderiam produzir, servindo como modelo ou fonte de inspiração. Visto que só há o contato com os gêneros específicos ao contexto escolar, não é criada no aluno a capacidade de produzir textos orais ou escritos adequados a cada situação real de comunicação. Ele é instruído apenas, para dar conta das habilidades específicas á escola, ignorando o mundo de produções lingüísticas existentes fora dela.

Na terceira abordagem, *Negação da escola como lugar específico de comunicação* Não há diferenciação entre os gêneros internos e externos à escola. É exigida do aluno uma grande diversificação da escrita, autenticidade e, sempre, boas razões para se falar ou escrever. Nessa concepção, o centro está no domínio das situações dadas, sem possibilidade de pensar em uma progressão do ensino. Não se percebe a necessidade de o aluno dominar, em princípio, gêneros primários para depois estender seus conhecimentos a outras áreas de produção de gêneros.

Tal abordagem faz com que a escola deixe de ser um local de ensino-aprendizagem nas práticas que ela reproduz, visando apenas o domínio dos instrumentos para funcionar nessa prática. Perde-se, assim, a noção do gênero como instrumento e objeto de estudo da língua, para ser somente o instrumento.

O quadro abaixo, apresentado por Schneuwly e Dolz, nos mostra os pontos fortes e fracos das três abordagens, comparando-as e, nos levando a perceber que não se encontra em nenhuma delas a resposta para a questão do gênero na escola e que não devemos esperar que tais abordagens sejam aplicadas de maneira estanque e bem definidas. Na verdade, elas se misturam constantemente e até convivem entre si em um mesmo modelo de ensino-aprendizagem.

ABORDAGENS	
Pontos fortes	Pontos fracos
*Necessidade de criações de objetos escolares para um ensino aprendizagem eficaz *Pensamento em progressão	*Progressão como processo linear, do simples para o complexo, definido por meio do objeto descrito *Abordagem puramente representacional, não comunicativa
*Leva em conta a particularidade das situações escolares e sua utilização *Importância do sentido na escrita *Tonica da autonomia dos processos	*Progressão como processo linear, do simples para o complexo, definido por meio do objeto descrito *Abordagem puramente

de aprendizagem nessas situações	representacional, não comunicativa
*Evidencia as contribuições das práticas de referência *Importância do sentido da escrita *Insistência na dimensão comunicativa e na variedade das situações	*Negação da particularidade das situações escolares como lugares de comunicação que transformam as práticas de referência *Ausência de reflexão sobre a progressão e o desenvolvimento

(SCHNEUWLY e DOLZ, p. 80)

Podemos perceber tanto pontos positivos quanto negativos nas abordagens citadas. Porém, com o criar, então, um modelo de ensino-aprendizagem que privilegie apenas o que contribui com um ensino mais adequado de Língua Portuguesa?

Sabemos que, na realidade, por mais que almejemos fórmulas que dissolvam tais problemas, elas não existem e, certamente, se existissem, não dariam conta da imensa diversificação nas condições educacionais do nosso país. Entretanto, é possível, através de pesquisas e estudos científicos, conceber parâmetros que auxiliem, de fato e efetivamente, os professores.

3. Conclusão

De acordo com Schneuwly e Dolz, é necessário que caminhemos em direção a uma revisão dos gêneros escolares. Para se entender o papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, eles afirmam que devemos perceber que o gênero na escola faz parte de uma decisão didática que tem como objetivos dominar os gêneros - conhecer, apreciar, compreender-, tanto específicos à escola quanto externos à ela, e desenvolver capacidades lingüísticas que ultrapassem o gênero e sejam aplicáveis a outros gêneros - possibilite a trânsito (lingüístico) do aluno em diversas situações comunicativas.

As transformações sofridas pelos gêneros por não estarem no lugar social em que foram gerados também devem ser notadas, levando o professor a tentar criar no aluno essa consciência e aproximá-lo das verdadeiras situações de comunicação.

Certamente não são fórmulas, mas são percepções capazes de nos colocar no caminho certo para que o ensino do Português seja coerente com os inúmeros avanços científicos na questão dos gêneros textuais. Cabe ao professor não se acomodar, mas transformar sua atitude na sala de aula, privilegiando o conhecimento e a construção do mesmo.

4. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: Orientações Curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: SEMTEC/MEC, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. IN: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. IN DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.