

O uso dos gêneros textuais formais nas aulas de Língua Portuguesa: requerimento em foco

El uso de géneros formales en las clases de Lengua Portuguesa: aplicación en foco

Giovane Silveira da Silva

Discente em Letras: Português/Inglês – Universidade Federal de Lavras.
E-mail: giovanimontana@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo refletir acerca do uso dos “gêneros textuais formais” nas aulas de Língua Portuguesa, tomando como base referencial o gênero Requerimento. Para a consecução do objetivo proposto, foi feito um estudo teórico acerca de autores como Bakhtin (2000), Koch (2009), Medeiros (2008) e Bazerman (2009) para, inicialmente, uma conceituação do objeto de estudo e, posteriormente, uma definição das aplicabilidades e das contribuições dos “gêneros formais” nas aulas de Língua Portuguesa. Sob essa perspectiva, pode-se perceber que o trabalho com os gêneros formais, em uso, dentro de sala de aula, é ainda algo pouco explorado, embora o ensino, em certas instituições, ainda dê primazia ao estudo de regras e classes gramaticais, descontextualizados da condição de uso do gênero em questão. O trabalho com os gêneros formais prevalece limitado, em detrimento dos gêneros denominados livres, que possibilitam uma maior liberdade. Nesse sentido, pode-se concluir que há uma necessidade imediata de explorar mais os gêneros formais, desconstruindo a visão impressiva que os detêm, haja vista que o estudo desses gêneros contribuirá muito insignificativamente se não estiver associado ao exercício social e cidadão.

Palavras-chave: Gêneros Textuais e/ou Discursivos. Requerimento. Ensino de Língua Portuguesa.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el uso de "géneros formales" en las clases de portugués, tomando como base de referencia el género requerimiento. Para lograr el objetivo propuesto fue hecho un estudio teórico sobre autores como Bakhtin (2000), Koch (2009), Medeiros (2008) y Bazerman (2009), para, en principio, conceptualizar el objeto de estudio y, posteriormente, definir las aplicabilidades y las contribuciones de los "géneros formales" en las clases de portugués. Desde esta perspectiva, se puede ver que el trabajo con los géneros formales, en uso, en las clases, es todavía algo poco explorado, aunque la enseñanza en algunas instituciones siguen dando prioridad al estudio de las reglas y las clases gramaticales, e al uso descontextualizado de la condición de género en cuestión. El trabajo con géneros formales prevalecen limitados, encima de los géneros denominados libres, que permiten una mayor libertad. Así, se puede concluir que existe una necesidad inmediata para explorar los géneros más formales, deconstruyendo la expresiva visión que los sostienen, dado que el estudio de estos géneros contribuirá en gran medida si estuvier asociado con el ejercicio social y ciudadano.

Palabras clave: Género textual y/o discurso. Requerimiento. Enseñanza de la lengua portuguesa.

1 Considerações iniciais

Atualmente, há inúmeros estudos disponíveis acerca da produção textual e da inserção dos gêneros textuais e discursivos nas aulas de Língua Portuguesa. Isso se deve ao fato da dificuldade dos estudantes de assimilar e compreender linguisticamente o uso/funcionamento e a distinção de tais gêneros, bem como o motivo da diversidade de gêneros existentes. Outro fator importante se refere ao fato de o ensino ser direcionado à gramática descontextualizada de seu uso funcional. Toma-se como exemplo o aluno que sai da escola e ingressa no mercado de trabalho. De repente, se vê pressionado por seu chefe a fazer um requerimento ou enviar uma solicitação a algum departamento, em específico, ou, ainda, confeccionar uma ata da reunião dos diretores, enfim, várias situações que possam por à prova o indivíduo e suas capacidades. Esse indivíduo estudou a linguagem formal e suas conjugações, bem como as variadas classes gramaticais, mas lhe foram deficientes as aplicações desse conhecimento. Como seria, então, essa situação no mínimo constrangedora?

Para melhor ilustração, um fato interessante aconteceu em Minas Gerais, na cidade de Lavras. Um engenheiro civil queria afixar três cabos de aço na ponta de uma torre de sinal de TV e afixar a outra ponta na base da torre e solicitou esse serviço ao mestre de obras. Entretanto, o engenheiro da construção disse que não poderia desperdiçar nenhum pedaço do cabo. Intrigado, o funcionário ficou pensativo na metragem e não chegou a uma conclusão plausível. Ao revelar sua indecisão ao engenheiro responsável, esse disse que era muito fácil. Os funcionários deveriam apenas utilizar a forma de *báskara* e a medida seria exata. O mestre de obras, surpreso, disse que havia aprendido a fórmula de *báskara* na escola, mas ninguém nunca havia dito para que usar essa tal fórmula. Apesar de ser um exemplo simples, significa muito em termos de aplicabilidade das normas, fórmulas, gramáticas que nos são apresentadas durante o nosso processo de assimilação do conhecimento. O que se pode observar é que, em termos de assuntos formais, há apenas uma memorização e não uma funcionalidade no que diz respeito ao uso social do gênero.

Diante dessas colocações, há uma necessidade urgente de se discutirem, além da linguagem padrão, os seus usos e as suas aplicações em um contexto formal, dispostos socialmente, principalmente porque, ao invés de saber inúmeras páginas de conjugação verbal e variados pronomes de tratamento, o ensino se torna mais prazeroso e instigante se agregado a uma relação teórico-prática, na qual o aluno consiga atribuir sentido nesses diferentes usos. Não se pretende aqui esgotar as possibilidades de análises e muito menos defender métodos que unicamente melhorarão o ensino, porque, na verdade, o ideal seria uma junção das várias possibilidades de ensino. Neste estudo, foi destacado apenas um dos pontos que se faz mais relevante no trabalho com os gêneros discursivos e contribui, conseqüentemente, de forma significativa para que o ensino não se torne reprodutor e massivo, mas sim uma interação dinâmica da teoria com a prática e os seus usos sociais.

Para a consecução do objetivo proposto, foi feito, primeiramente, um estudo teórico acerca de gêneros textuais e discursivos, baseados em Bakhtin e autores que continuaram os estudos. Posteriormente, a fim de delimitar o objeto de estudo, foi feito um estudo teórico acerca do gênero textual *requerimento*, caracterizando suas

funcionalidades e especificidades, bem como os motivos e a razão para se usar uma redação técnica. Por último, foi evidenciado o trabalho e o ensino desse gênero textual em específico nas aulas de Língua Portuguesa, ressaltando suas devidas contribuições para a promoção do exercício da cidadania e de uma reflexão mais aprofundada, no tocante à questão da aplicabilidade dos gêneros e da importância dos mesmos para a sociedade.

2 Gênero textual e domínio discursivo

Gênero textual se caracteriza como uma infinidade de textos, que cerceiam a sociedade em geral, haja vista que todo discurso se materializa em um determinado gênero. Cada esfera social utiliza determinados gêneros, nas suas práticas sociais, com a finalidade de interagir pela linguagem e atender a atividades específicas dessa esfera. Em consonância com essa postura, Bakhtin (2000, p. 279) afirma que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana”. Reforçando essa ideia, Bazerman (2009, p. 31) considera que “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”.

É importante ressaltar a multiplicidade de gêneros existentes, tendo em mente a enorme variedade de práticas sociais e interações por meio da linguagem. À medida que as ações vão sofrendo modificações ao longo do tempo, os gêneros procuram se adequar para atender àquela determinada esfera social. Os gêneros, para Bakhtin, não são estáticos, mas sim estão dispostos a sofrerem alterações ao longo dos processos e das atividades humanas. Além disso, os gêneros adquirem uma complexidade maior quando são submetidos às funções mais secundárias ou mais enredadas.

Cabe, ainda, mencionar que, pelo fato dos gêneros não serem estáticos, eles podem ser intergenéricos, sob uma junção de um e outro gênero, denominados de intertextualidade e/ou hibridização. É o caso de conter uma carta dentro de um romance, por exemplo, ou, ainda, haver uma piada dentro de um e-mail. Há casos também possíveis de propagandas em formas de receita ou anúncio em forma de e-mail. Isso se caracteriza como intergenericidade e é muito comum nas atividades de marketing, por desestruturar e apresentar uma imagem textual impressionante no interlocutor.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2000, p. 281) diferencia os gêneros primários e secundários atestando que 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”. Os gêneros primários do discurso compreendem os textos mais simples, estabelecidos em uma verbalização espontânea, como, por exemplo, o simples diálogo informal, as cartas informais e as situações pessoais de comunicação. Já os secundários, segundo o autor, surgem em: “circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica e sociopolítica, por exemplo: romance, teatro, discurso científico, ideológico,

etc.” (p. 281). Os secundários referem-se aos gêneros de uma condição mais complexa, como os artigos científicos, os textos artísticos e filosóficos, por exemplo.

A importância da diferenciação e do desenvolvimento dos gêneros se deve ao fato de que adquirimos, primeiramente, a linguagem por meio de gêneros primários e, só assim, passamos para os gêneros de caráter mais complexo. Há, primeiramente, que se considerar o aspecto primitivo da comunicação verbal e só posteriormente discutir questões de caráter secundário, haja vista que essas fases de absorção do conhecimento linguístico são processadas de maneira sequencial para o aprendiz.

Em todo gênero textual, encontram-se enunciados, conteúdos temáticos, estilo e construção composicional. O enunciado, unidade global, se caracteriza por uma sequência de palavras que formam um todo comunicativo. Essa sequência de orações, que são unidades locais, possibilita a construção de uma unidade maior ou global, que são os enunciados. Os enunciados compreendem um conteúdo temático, um estilo inerente ao gênero e um estilo também individual do próprio autor, bem como construções composicionais específicas para cada texto.

O conteúdo temático, por sua vez, é mais que o tema, caracterizando-se, portanto, como a abordagem do tema em dado processo comunicativo, ou seja, caracteriza-se como uma variedade de temas que pode ser explicitada por dado gênero. Segundo Travaglia (2007, p. 5), “o conteúdo temático refere ao que pode ser dito em uma dada categoria de texto, à natureza do que se espera encontrar dito em um dado tipo, gênero ou espécie de texto, o que, obviamente tem de estar ligado a um tipo de informação”. Por exemplo, em um requerimento, esperam-se solicitações formais referentes a algum fato. O estilo é a individualidade inerente ao gênero, caracterizando a autoria, equivalendo às escolhas lexicais, usos gramaticais e estilísticos etc.

Travaglia (2007, p. 24) atesta que os estilos “são elementos composicionais de formulação da sequência linguística, do que muitos chamam de superfície linguística. Essas características podem referir-se a qualquer plano da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) ou nível (lexical, frasal, textual)”. O que Bakhtin chama de estilo, Travaglia (2007) chama de superfície linguística do texto. Por exemplo, em um requerimento, certamente aparecerá uma linguagem formal da língua, a autoridade destinatária, a exposição da solicitação etc., ambos de forma menos subjetiva possível, aparecendo expressões linguísticas específicas tais como: deferimento, respeitosamente, requerente etc.

A construção composicional é a escolha do tempo verbal, a adequação temporal, espacial, e o gerenciamento das pessoas no texto, correspondendo ao encadeamento discursivo do enunciado. Diferencia-se do estilo por levar em consideração a característica geral do gênero e não o estilo individual do autor. Em consonância com essa postura, Leitão (2008, p. 4) afirma que a “análise da construção composicional deverá considerar alguns aspectos relativos à língua, à sua estrutura. Ou de outra maneira: a análise da construção composicional deve considerar o estilo do próprio gênero, os seus traços constitutivos e não o estilo individual do autor”. Por exemplo, em um requerimento, pode-se perceber que, geralmente, todos eles aparecem com direcionamento à entidade ou autoridade, identificação do assunto e do requerente, local, data, pedido de deferimento etc.

Os aspectos referentes ao conteúdo temático, ao estilo e à construção

composicional se fazem relevantes na medida em que é impossível analisar linguisticamente determinado gênero sem levar em consideração esses aspectos. As análises que desconsideram esses aspectos se mostram vagas e descontextualizadas, pormenorizando a função própria de cada gênero. Nesse contexto, os estudos da Linguística Textual e da Análise do Discurso partem desses termos em direção às análises específicas de cada subárea do conhecimento. Bakhtin remete, em seus estudos, a uma noção muito importante de polifonia, que evidencia a concepção dialógica depreendida pelo autor, referente à concepção de linguagem. Nesse viés, Bakhtin (2000) pontua que a polifonia é a presença de vários textos dentro de um mesmo texto, evidenciado pela citação em que o autor referencia diretamente o autor em que foi inspirado, ou, ainda, pela ideologia transparecida e expressa através de leituras anteriores. Assim sendo, a polifonia se implica ao gênero, estabelecendo uma intrínseca relação, admitindo várias vozes no mesmo gênero. Para que um texto não se remetesse a esse caráter polifônico, ele deveria ser algo extremamente inédito e não estabelecer relação alguma (ideia transparecida) com algum pensamento anterior concernente ao assunto.

Diante das considerações a respeito dos estudos de gênero textual ou discursivo, há a necessidade de diferenciar gênero e tipo textual. Segundo Silva (2013, p. 3), “tipo textual é parte integrante do gênero, é a maneira como se estabelece a relação entre texto e leitor. Isso significa que o tipo textual pode ser caracterizado por uma estrutura linguístico-teórica que identificará o texto em situações correspondentes”. Os tipos textuais, portanto, podem ser divididos em narrativo (narram ou contam uma história fictícia ou real), descritivo (descrevem de forma bastante retrativa e com variados adjetivos), dissertativo (apresentam um assunto reflexivamente), injuntivo (indicam como fazer determinada atividade) e argumentativo (apresentam uma argumentação em relação a algo, na tentativa de persuadir o leitor). A relação entre texto e leitor se dá de diferentes maneiras a depender do tipo ou modo textual em questão. Por exemplo, em um texto injuntivo, como uma receita, a relação se dará mediante a uma ordem, com verbos essencialmente no imperativo.

Os modelos estipulados por cada domínio discursivo são padronizados e aceitos pela sociedade em geral, o que faz com que não comportemos de maneira irregular perante os ambientes sociais, tanto no suporte oral, quanto no escrito. Por exemplo, na oralidade, a nossa fala é específica para uma festa e distinta para um velório, e, na escrita, os textos enviados a um amigo são diferentes de um artigo enviado a uma revista para publicação, ou melhor, uma carta é justamente diferente de um requerimento, devido aos domínios discursivos aos quais esses gêneros pertencem. Os domínios discursivos também são variados e compreendem o *domínio ficcional*: conto; o *domínio acadêmico*: resenha; o *domínio artístico*: dança; o *domínio religioso*: homilia; o *domínio jornalístico*: reportagem; o *domínio jurídico*: contrato; o *domínio de lazer*: charge etc. Portanto, cada gênero textual pertence e situa-se a um domínio discursivo, por produzirem práticas interlocucionais (constituídas de pensamento completo) nas variadas interações sociais.

3 O gênero requerimento

O gênero requerimento ainda é um gênero pouco estudado e pouco explorado pelas escolas. O objetivo principal desse gênero textual é requisitar, solicitar algo, o que confere maiores e amplos poderes legais, por se tratar de um documento de caráter formal e objetivo. A própria etimologia da palavra indica que o solicitante quer encaminhar um documento oficial, requerendo algo a alguém. O requerimento pode ser direcionado a algum órgão superior ou, ainda, a vários destinatários, como o diretor da escola, o gerente, o professor, sendo pessoas que estão relacionadas ao assunto de maneira direta. Em consonância com essa postura, Medeiros (2008, p. 337) pontua que “o requerimento é um veículo de solicitação sob o amparo da lei”. A petição, que se caracteriza como outro gênero textual formal, “destina-se a pedido sem certeza quanto ao despacho favorável”.

O requerimento é uma espécie de Redação Técnica como as Redações Oficiais (requisitos disponíveis no Manual de Presidência da República), por exigir alguns requisitos e uma padronização específica, tudo para garantir a impessoalidade e a objetividade. Redigir textos técnicos exige certos cuidados nas especificidades próprias desse gênero, por não oferecer grande suporte às alterações significativas e inovadoras em sua estrutura, pois, geralmente, há documentos formais padrão para esse tipo de produção textual. Dessa forma, em conformidade com o entendimento de Bakhtin (2000, p. 302),

a diversidade desses gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros: há o estilo elevado, estritamente oficial, deferente, como há o estilo familiar que comporta vários graus de familiaridade e de intimidade. Trata-se de gêneros [Os gêneros aos quais modelamos nossa fala] que implicam também um tom determinado, ou seja, comportam em sua estrutura uma dada entonação expressiva.

De acordo com Bakhtin, há uma diversidade de gêneros aos quais acrescentamos entonações, expressividade, como nos gêneros de felicitações de casamento, aniversário, formatura etc. De certa forma, deixamos transparecer a nossa escolha com certa expressividade, aumentando, assim, a subjetividade e estabelecendo condições próprias para tal gênero.

Cabe salientar que as Redações técnicas se assemelham às Redações oficiais, mas ambas são produções distintas. As Redações técnicas são textos que prevalecem à objetividade e possuem a função instrutiva, como os manuais de montagem e/ou uso, bem como os textos que têm um caráter mais acadêmico e preciso, como requerimentos, relatórios, teses, monografias etc. Em contrapartida, as Redações Oficiais são o conjunto de normas e padrões que o Estado deve seguir para redigir documentos oficiais, próprios do Estado. Conforme o Manual de Presidência da República, disponível no site do Poder Público, os documentos relativos ao Estado devem ser redigidos no padrão culto da Língua Portuguesa, atendendo aos princípios de coesão, coerência e formalidade, bem como clareza, objetividade e impessoalidade,

com a finalidade de não dar margens a variadas interpretações. Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Bakhtin (2000, p. 303), que considera que

estes gêneros, em particular os gêneros elevados, oficiais, são muito estáveis e muito prescritivos (normativos). O querer-dizer deve-se limitar à escolha de um determinado gênero e apenas ligeiros matizes na entonação expressiva (pode-se adotar um tom mais deferente, mais frio ou então mais caloroso, introduzir uma entonação prazerosa, etc.) podem expressar a individualidade do locutor (o aspecto emocional de seu intuito discursivo).

Atualmente, o léxico utilizado na confecção de documentos oficiais próprios do Direito vem sendo alvo de críticas, por alguns advogados, haja vista que a linguagem que deveria ser clara e concisa passa a ser obscura e rebuscada, causando certo desentendimento ao público de uma maneira geral. Essa linguagem é nomeada de *Juridiquês* e se caracteriza pelo uso excessivo de termos técnicos, pelo uso indevido de expressões latinas e estrangeiras e pelos usos arcaicos, como a próclise, a mesóclise, dentre outros.

As Redações padronizadas, portanto, têm o objetivo de tornar público o que está sendo veiculado, de forma que essa mensagem se torne acessível e diretamente ligada a todos. Daí a necessidade da padronização de seus elementos constituintes. Assim, a finalidade principal de um requerimento é organizar a solicitação sob um padrão técnico, para enviá-la a alguém, conferindo, assim, amplos poderes na credibilidade da solicitação e no exercício da cidadania.

A partir dessas considerações, pode-se perceber que o requerimento é um texto redigido segundo algumas formalidades, em que se solicita a uma autoridade (ou a uma pessoa em posição hierarquicamente superior à de quem redige o requerimento) o cumprimento de uma solicitação. Por se tratar de uma forma de correspondência oficial, os requerimentos devem, preferencialmente, ser digitados e apresentar uma linguagem clara, objetiva e formal. Em sua estrutura, pode-se observar que todo requerimento apresenta-se da seguinte forma: vocativo, corpo do requerimento, desfecho.

Na parte inicial, encontra-se o vocativo, que é o direcionamento do discurso, indicando o cargo da autoridade a quem se faz o pedido. Para tal, é necessário o uso dos pronomes de tratamentos adequados à posição social do requerido, tais como: Magnífico Reitor, Ilustríssimo Senhor Diretor, Vossa Magnificência, dentre outros. Em relação ao vocativo, Medeiros (2008, p. 338) afirma que “não é mencionado no vocativo o nome da autoridade e não se coloca no vocativo nenhuma fórmula de saudação”, como, por exemplo, Querido Reitor.

Na parte seguinte, encontra-se o corpo do requerimento ou o texto central. Nessa parte, geralmente composta por um parágrafo, menciona-se o nome do requerente e a justificativa do pedido, bem como seus dados pessoais, como RG, CPF, profissão etc. Logo após, deve-se apresentar o verbo *requerer*, seguido do pedido propriamente dito, tais como: “venho por meio desse documento requerer que seja concedida...”.

Na parte posterior, encontra-se o desfecho do documento, que conclui solicitando que seu pedido seja atendido. Geralmente, a solicitação final vem representada por expressões do tipo: Pede deferimento; Nesses termos, pede-se deferimento; Aguarda Deferimento. Entretanto, expressões como Respeitosamente; Atenciosamente, encontram-se ultrapassadas e não convém serem usadas nesse tipo de documento. Devem-se constar, após a conclusão, a data, o local e a assinatura do requerente.

Segue um modelo de requerimento, para melhor amplitude do assunto:

Exemplo de requerimento

MINISTERIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL
INSTITUTO NACIONAL DE SEGURO SOCIAL

Eu, FULANO DE TAL, Carteira de Profissional nº 00000 Série 00000-UF, PIS nº 00000000000; residente a Rua
Bairro – Cidade – UF – Cep: 00000000; solicito ao INSS revisão do cálculo, do Benefício do Auxílio-Doença por Acidente de Trabalho segundo a CAT nº 00000000000000 enviada on-line dia ___/___/___, ao qual, tive direito, no período de ___/___/___ a ___/___/___, benefício nº 000000000, requerido em ___/___/___. Informo que percebia o salário fixo de R\$ 000,00 (Reais e Centavos) mensais, de acordo com a Data-base da minha categoria.

Nestes Termos

Pede Deferimento.

Cidade - UF, dia, mês e ano.

Nome do Requerente

Telefone: (cód) _____

De acordo com os estudos postulados de Bakhtin (2000), a estrutura composicional permite que o leitor identifique tal gênero por sua estrutura e que o diferencie dos demais existentes. Nessa perspectiva, o interlocutor facilmente diferenciará um requerimento de uma ata de reunião ou de um artigo, por exemplo. Essa distinção se dá a partir da composição individual do próprio gênero. Dentro desse contexto, pode-se perceber que o requerimento deixa transparecer que o que é pedido é algo que certamente acontecerá, por isso, os termos de deferimento aparecem com frequência.

O suporte desse gênero textual pode ser o próprio papel ou, ainda, um suporte digital, sendo esse último enviado em anexo dentro de outro gênero chamado e-mail, caracterizando, assim, a intertextualidade. O uso inicialmente impresso passou a ser substituído pelo uso digital, com o avanço da tecnologia e da modernização, sendo que ainda encontram-se os dois tipos circulando na sociedade em geral. Embora a maioria seja digital, há casos jurídicos em que se necessita arquivar documentos, este passa a adquirir o suporte papel impresso.

4 Discussão apresentada pelos PCNs (1998) de Língua Portuguesa, com relação ao trabalho com os gêneros em sala de aula

As reformulações propostas nas aulas tradicionais de Língua Portuguesa tiveram início na década de 80, conforme atestam os PCNs (1998). Dentro das propostas, estava abolir a desconsideração da realidade do aluno no contexto educativo, o uso do texto como pretexto para as regras gramaticais e o ensino descontextualizado, geralmente associado às análises de frases soltas. A partir desse período, iniciou-se uma vasta expansão de pesquisas acerca da prática de ensino de língua materna.

Assim, os professores começaram a cobrar que os alunos lessem e compreendessem os sentidos do texto e não apenas decodificassem e resolvessem exercícios puramente mecânicos e descontextualizados. Nesse sentido, os PCNs (1998, p. 19) atestam que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção”. Com isso, a proposta de ensino de Língua Portuguesa passa a ter um caráter efêmero, com certa finalidade específica, não remetendo apenas às páginas descontextualizadas de conjugação verbal e de classes gramaticais tomadas isoladamente.

Assim, o estudo dos gêneros ganha desejável sentido e relevância, na medida em que esses são representantes da interação da linguagem e da intencionalidade discursiva. Nesse contexto, os PCNs (1998, p. 20-21) pontuam que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução”. Com isso, há a necessidade de situar o discurso e o dizer em dados contextos e dadas circunstâncias, remetendo a um objetivo muito maior senão a gramática normativa, principalmente porque o texto vem para dizer algo e não para ser identificado apenas por suas partes constituintes. A escolha de um gênero em detrimento de outro constitui um dos focos de se trabalhar os gêneros em sala de aula, haja vista a função comunicativa e intencional do motivo de se escolher tal gênero e não o outro.

Para além de se perceber a importância dos gêneros no ensino, deve também atender às necessidades particulares e próprias de cada gênero textual. Para isso, o professor fica com a árdua tarefa de criar condições específicas para que cada aluno se familiarize com a infinidade de textos que cercam a sociedade. Explanar e explorar os diversos textos propicia condições de uma representação mais ou menos ideal de como se dá a intenção e os diferentes efeitos de sentido no texto, criando, assim, capacidade discursiva nas diferentes modalidades de texto. Nessa perspectiva, os PCNs (1998, p.

23) consideram que

um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem.

Diante do exposto, vale salientar que, para a aquisição das competências nos gêneros, não adianta apenas trabalhar questões micro da língua – morfologia, fonologia, sintaxe, semântica etc. – mas sim questões macro linguísticas – texto, enunciado, discurso etc. Dessa forma, os textos ganham um valor especial e eficiente, desde que evidenciadas suas construções estilísticas, fixas, composicionais e sua natureza temática. Assim, o ensino deixa de apresentar como meramente classificatório e passa a atender a noção contextual e usual daquele gênero.

Com isso, surge uma nova preocupação, que é a de escolher ou preferenciar qual o gênero textual a se trabalhar em sala de aula. Em relação a isso, os PCNs (1998, p. 23) atestam que “é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”. Daí surge o mérito da reflexão deste estudo, que propõe uma revisão e uma aplicação dos gêneros formais em sala de aula, uma vez que os PCNs consideram necessário o ensino da diversidade de textos, haja vista que as Redações Técnicas são postas de lado, no ensino de base, ora talvez por desconhecimento do assunto pelo próprio professor, ora talvez por questões de privilegiar os mais usuais e/ou livres.

Os PCNs (1998) reconhecem que se faz necessária a seleção de certos gêneros, devido à falta de tempo suficiente para se trabalhar a infinidade de textos que, muitas vezes, se encontram ultrapassados, por serem adaptados ao longo dos tempos e períodos. Entretanto, segundo os PCNs (1998, p. 24), devem ter prioridade os gêneros que “caracterizem o uso público da linguagem”. O documento entende como uso público da linguagem o seguinte:

por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional (PCNs, 1998, p. 24).

Para tal, faz-se necessário que o aluno esteja plenamente capacitado a lidar com

as variadas questões sociais encontradas atualmente, como nos mercados de trabalho, na exigência de seus direitos e no exercício da cidadania como um todo, principalmente porque nesses contextos há uma relação de aprovação e/ou reprovação, à medida que o indivíduo atenda a certos requisitos tipicamente formais que acerbam as práticas sociais. Na maioria dos casos, a escola é o único ambiente que o aluno tem um contato maior com a diversidade de textos de forma que possa compreender e debater tais estruturas e funcionalidades.

Diante de tais observações, vale salientar que esse estudo não quer propor uma fórmula pronta de ensino e de forma alguma desmerecer os gêneros mais trabalhados, como charge, notícia e redação, mas sim incluir outros textos e, conseqüentemente, inserir o aluno na heterogeneidade da redação técnica, que raramente o aluno tem contato nas escolas. Deve-se ter em mente que a inserção de gêneros formais nas salas de aula confere uma amplitude em direção à realidade do aluno, dando condições de ele conhecer o uso e a aplicação das modalidades formais da língua, sem que esse desconsidere a variação linguística. Entretanto, que ele tenha conhecimento de que dada modalidade padrão e linguística se faz necessário em certos textos para aperfeiçoar a objetividade e reduzir a duplicidade de informações.

Só assim a escolha do gênero atenderá eficientemente à realidade do aluno, deixando de ser apenas transmissora do conhecimento, e, com isso, problematizando aspectos de sentido no ensino-aprendizagem de gêneros. Em consonância com essa posição, os PCNs (1998, p. 41) atestam que essa abordagem procura

desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora.

O que se pode perceber é que o próprio documento, apesar de defender a heterogeneidade, não confere devida primazia aos gêneros formais em sala, por esses possuírem modelos lacunados preestabelecidos. Assim, os PCNs (1998, p. 76) afirmam que “as práticas de decalque funcionam quase como modelos lacunados: as questões formais já estão em parte definidas pelo caráter altamente convencionalizado dos gêneros, como nos requerimentos ou cartas comerciais”. Pode-se perceber que, apesar de serem modelos padrões, é viável que o aluno conheça essa padronização e elabore textos como este, haja vista que, na realidade social, o aluno terá que produzir mais textos formais do que cartas, charges ou outros que permitem uma maior criatividade ou menos delimitação.

O trabalho com os gêneros formais, certamente, possibilitará o aluno a aumentar o seu vocabulário, de forma que possa também participar das questões administrativas, políticas e jurídicas, com pleno êxito. O trabalho com o léxico também é defendido pelos PCNs de Língua Portuguesa (1998, p. 84), ao postularem que,

considerando a densidade lexical dos universos especializados, em que a carga de sentidos novos supera a capacidade do receptor de processá-los, o domínio de amplo vocabulário cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor

proficiente. A escola deve, portanto, organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade.

Apesar de ser um gênero padrão e fechado, há a possibilidade de atribuir uma significação semântica e incorporar esses processos na produção textual. A manipulação e a transição com o gênero possibilitam ampliar a discussão de seleção lexical e de implicações pragmáticas correspondentes. Toda essa amplitude pode abarcar um gênero tido como fechado e indiscutível, em que, por essa taxação, encontra-se cada vez menos estudado e apresentado nas salas de aula.

5 A importância de se trabalhar gêneros formais, em especial o requerimento, nas salas de aulas

Diante das considerações arroladas neste trabalho é importante destacar que o trabalho com os gêneros em sala de aula é algo muito relevante e desafiador. O mérito dessa investigação consiste em considerar a nossa criação verbal materializada em textos e, conseqüentemente, em gêneros textuais, apontada a necessidade de se conhecer e usufruir dessas materialidades. Para além dessas condições, o estudo dos gêneros se vale de um estudo inter e multidisciplinar, uma vez que o estudo não compete apenas às estruturas de conteúdo do objeto, mas também às concepções padronizadas e cognitivas, compartilhadas por todos. Nesse sentido, Koch (2009) faz uso das palavras de Candlin (1993) ao postular que

a própria natureza da estruturação genérica é multidisciplinar. A teoria dos gêneros leva o analista da descrição para a explanação da língua, tentando frequentemente responder a questão: Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como fazem? A resposta não leva apenas fatores socioculturais, mas também fatores cognitivos, tentando, dessa forma, esclarecer não apenas os propósitos comunicativos da comunidade discursiva em questão, mas também as estratégias cognitivas empregadas por seus membros para atingir esses propósitos (CANDLIN, 1993, p. 629, *apud* KOCH, 2009, p. 159).

Koch (2009) afirma, ainda, que o contato com os gêneros leva o indivíduo a se comportar de maneira esperada diante das situações, tanto em expressões orais, quanto em expressões escritas. Essa competência, denominada de *competência metagenérica*, provém do contato permanente com a diversidade de textos, no interior das práticas sociais, e capacita seus usuários a interagirem de forma esperada na sociedade. Esse domínio metagenérico, inicialmente, privilegia os gêneros primários, como os diálogos, os bilhetes, as cartas simples, e, posteriormente, passa a considerar os gêneros de caráter secundário como os artigos, teses, textos que exigem um maior esforço decodificador, dentre outros, ligados a uma ou outra esfera da atividade humana. Daí se vê a necessidade de uma sequência didática que aborde essas modalidades em seu pleno êxito, o que compete às aulas de Língua Portuguesa.

Por ter a finalidade de preparar o aluno para a vida, a discussão a respeito dos gêneros formais também deve ser levada em consideração, principalmente por abarcar

uma série de instruções que o indivíduo deve ter para confeccionar esse tipo de gênero nas esferas comerciais, em que, muitas vezes, o aluno vai se empregar. Em função dessa exigência, Bakhtin (2000, p. 303-304) postula que

são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas de gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto.

Nessa perspectiva, o domínio dos gêneros formais, certamente, contribuirá para que sintamos mais seguros em relação à prática social, sendo amplamente recomendável sua exploração nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, minimizará o desamparo e a insegurança revelados pelo não domínio ou domínio parcial desses gêneros.

Com relação a se trabalhar o requerimento nas aulas de Português, deve-se considerar uma visão sócio-interacionista e, assim, entender o gênero como uma criação do indivíduo, destinado ao próprio indivíduo, constituindo, dessa forma, uma relação de trocas de solicitações, informações, humores, histórias, entre outros. Nesse contexto, a visão tradicional de ensino de línguas deve ser abolida. Ao invés de se considerar apenas a estrutura do gênero requerimento, deve-se dar primazia aos seus usos e contextos. Por exemplo, ao invés de apenas categorizar e identificar elementos nesse gênero, como vocativo, corpo do requerimento, assinatura etc., o professor pode solicitar que os alunos busquem casos em que o uso do requerimento seja recomendado e que cada par de alunos redija um requerimento com todos os elementos constituintes. Posteriormente, cada aluno do grupo deve enviar esse gênero, em um ambiente virtual, blog ou outro ambiente digital, para o outro membro do grupo e, com isso, estabelecer relações reais de comunicação.

Uma das propostas de estudo, nas aulas de Língua Portuguesa, pode ser a solicitação de que os alunos escrevam um requerimento e observem as seguintes instruções:

- ▲ O que se diz;
- ▲ Como se diz;
- ▲ Porque se diz;
- ▲ O requerente;
- ▲ O requerido ou o destinatário;
- ▲ O pedido.

Assim, buscar identificar, na prática pedagógica, a competência dos alunos em lidar com essa modalidade de gênero, bem como atribuir uma significação aos complexos e variados pronomes de tratamento, bem como adequá-los ao cargo do requerido e mantê-los coerentemente ao longo do texto. Nesse contexto, o aluno produzirá um requerimento e não apenas buscará formas padronizadas, sem explorar seu uso e sua funcionalidade.

As discussões arroladas sinalizam para a necessidade de uma coerência no tratamento, exigida pelo requerimento. Se iniciarmos o texto com Magnífico Reitor, por exemplo, há a necessidade de manter esse pronome até o fim, utilizando, posteriormente, vossa magnificência, tomando o cuidado com as formas verbais presentes. Ampliando um pouco essa discussão, há a necessidade também de que essa uniformidade se atente a pronomes tais quais: Vossa Senhoria, Vossa Excelência etc. Embora se refiram à pessoa com quem falamos, esses pronomes devem concordar na terceira pessoa, como no exemplo:

- ▲ Vimos à presença de **Vossa Magnificência** com a intenção de solicitar-lhe uma revisão na grade curricular do curso de Astronomia, desta Universidade. Aguarda-se o **vosso** deferimento.

Nesse sentido, é fundamental a consciência do professor nessa construção de conhecimento, haja vista a importância dos gêneros formais na sociedade atualmente. Discutir esse tipo de gênero é algo muito atual, de caráter altamente relevante, por haver uma série de especificidades em tais gêneros. Segundo os PCNs (1998, p. 48), é importante adequar à atividade discursiva ao gênero em questão, ao que apontam que,

particularmente, a consideração das especificidades das situações de comunicação -os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições e possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores- coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente.

Ao estabelecer essas relações reais de comunicação, pode-se perceber que não se deixa de lado o ensino de gramática ou seus elementos constituintes, visto que esses são intrínsecos à própria estrutura do gênero. Entretanto, essa abordagem interacionista, além de considerar o aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, pretende inserir o indivíduo nas condições específicas do uso e da utilidade desse gênero e da exigência dessas formalidades no contexto educativo.

Há que se considerar também a capacidade criativa dos alunos nessa modalidade, visto que, por ser um gênero formal, exige habilidades específicas, mas, por ser uma atividade ficcional, pode-se prevalecer o envio, a resposta, a criatividade no envolvimento da atividade, atribuindo dados e assuntos fictícios para a confecção do mesmo. Assim, privilegiar questões de um contexto formal, atrelados ao

conhecimento linguístico, como: *o que dizer; para quem dizer; quando dizer; como dizer* etc.

Em outra abordagem, ainda nesse mesmo texto, pode ser trabalhada a retextualização, de forma que o docente dê primazia ao estudo de outros gêneros formais da língua, como petições, ofícios, solicitações, circulares etc., inclusive gêneros mais livres. O professor poderá também solicitar uma relação intergenérica com os gêneros informais da língua, tais como e-mail, carta, recado em caixa postal etc. Assim, pode-se perceber que, quando esse gênero admite uma relação intergenérica, em algumas vezes, perde-se o seu caráter ou sua configuração formal, passando a constituir uma configuração mais livre. Todo esse aparato e esse emprego de variados gêneros trará à tona o contexto em que se usam tais textos, bem como a aplicabilidade dos pronomes de tratamento e da norma padrão da língua. Também serão reajustados os padrões de cada texto nas retextualizações, em que o professor avaliará as diversas etapas do trabalho e não apenas o conteúdo final.

6 Considerações finais

Diante das considerações admitidas neste estudo, pode-se perceber que ainda há uma necessidade impressiva de reinserir os estudos de gênero no contexto educativo. Trabalhar gêneros não é simplesmente solicitar a confecção de dado gênero, mas sim explorar seus usos e suas especificidades, bem como situá-las em seu contexto de produção. Pôde-se constatar, a partir dos estudos, que o tratamento dado aos gêneros sempre esteve voltado às partes constituintes e à confecção dos mesmos, dissociado dos seus respectivos contextos, principalmente os formais, que ficam a mercê da própria sorte. Os aprendizes, quando têm um contato mais aprofundado com essas modalidades genéricas, já se encontram alocados em ambientes específicos de trabalho e ainda sentem-se desamparados, nas palavras do próprio Bakhtin.

Nessa perspectiva, o estudo contribuiu para se adquirir uma concepção mais ampla acerca da constituição dos gêneros e da importância de se trabalhar os gêneros formais em sala de aula, a considerar a aplicabilidade social dessas formalidades na formação do sujeito e de sua preparação para atuar na sociedade de forma geral. Acredita-se que essas considerações são suficientes para se refletir ainda mais acerca desse objeto de estudo, que ainda se encontra deficitário, e propiciar a preparação do estudante não apenas para prestar os exames que avaliam a capacidade sistêmica do aluno, referentes aos conteúdos do ensino de base, mas também para integrá-lo a uma sociedade que exige, cada vez mais, produtores de uma infinidade de textos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chamblis Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Terceiro e Quarto Ciclos

do Ensino Fundamental. MEC. 1998.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LEITÃO, A.A.P. *Verbetes da Wikipédia como gênero digital: conteúdo, estilo e construção composicional*. UFPE. 1 ed. Recife. 2008. Disponível em:
<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Andre-Alexandre-Padilha.pdf>. Acesso em: 25/06/2014.

MEDEIROS, João Bosco. *Correspondência: técnicas de comunicação criativa*. 19. edição. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, G. S. O estatuto da argumentação no gênero artigo de opinião. *Revista Crátilo*, Patos de Minas. 6 Ed. 2 vol. 2013. Disponível em:
<<http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/182548/O+Estatuto+da++argumenta%C3%A7%C3%A3o.pdf>> . Acesso em 25/06/2014.

TRAVAGLIA, L.C. *A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies*. Alfa, São Paulo, 2007. Disponível em:
<<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1426/1127>>. Acesso em 25/06/2014.