

Ensino, língua(gem) e gêneros do discurso: entrelaços¹

Teaching, language, discourse genres: interlacements

CAROLINA DA CUNHA REEDIJK

Doutora em Estudos Linguísticos (UFU)

Professora do UNIPAM

E-mail: carol@unipam.edu.br

GEOVANE FERNANDES CAIXETA

Doutor em Estudos Linguísticos (UFMG)

Professor do UNIPAM

E-mail: geovane@unipam.edu.br

Resumo: Neste texto, apresenta-se uma visão panorâmica das concepções de língua(gem) presentes nos estudos linguísticos no decorrer do tempo, um quadro sucinto das ideias atuais dos principais estudiosos de gêneros do discurso, uma breve descrição de propostas voltadas ao ensino/aprendizagem por meio de gêneros do discurso e, por fim, uma reflexão acerca dos entrelaços dessas três questões anteriores. Pretende-se sistematizar alguns pontos, julgados como relevantes, nos entrelaços de língua(gem), gêneros do discurso e ensino.

Palavras-chave: língua(gem); gêneros do discurso; ensino.

Abstract: In this paper, a wide view of language conceptions in linguistic studies through time is presented, as well as a brief picture of current ideas of the main scholars of discourse genres studies, a brief description of proposals aimed at teaching/learning through discourse genres, and, finally, a reflection on the intertwining of these three previous issues. It is intended to systematize some points, considered relevant, in the interweaving of language, discourse genres and teaching.

Keywords: language; discourse genres; teaching.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As primeiras linhas do clássico texto *Os gêneros do discurso* já demonstram a postura linguístico-filosófica de Mikhail Bakhtin:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam

¹ Este texto é resultado de discussões feitas no *Laboratório de Didática e Formação Docente (LADIF)*, cujos membros fazem parte da equipe de implantação e implementação do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário de Patos de Minas (PPGE-UNIPAM).

tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2010, p. 261)².

Não se desvincula, de acordo com esses dizeres do estudioso russo, a língua(em) das práticas sociodiscursivas. Bakhtin contrapõe-se às abordagens de estudo da língua(gem) de perspectiva mentalista, estável e imutável. Alinhando-se a Bakhtin, não se pode desconsiderar a relação da língua(gem) com a vida: a “multiformidade de enunciados” representa o uso criativo que o sistema formal e social da língua(gem) possibilita ao sujeito, a fim de que ele transite pelas diferentes esferas da vida cotidiana e institucional, dotado de capacidade comunicativa. A ser assim, as discussões acerca da natureza da língua(gem) percorrem, a partir de Bakhtin, em oposição aos estudos ficcionais³ da língua(gem), outros caminhos: o da perspectiva sociointeracionista.

Por se considerar a “filosofia de Bakhtin” como princípio fundador de novos horizontes acerca de reflexões e de estudos sobre a língua(gem), pretende-se, neste texto, apresentar um quadro geral de alguns caminhos já trilhados nessa perspectiva. Num primeiro momento, apresenta-se uma visão panorâmica das três concepções de língua(gem) que subjazem os estudos linguísticos e discursivos no decorrer do tempo. Num segundo, apresenta-se uma visão também panorâmica acerca dos estudos recentes dos gêneros do discurso de direção sociocomunicativa. Num terceiro, apresentam-se algumas implicações que as noções língua(gem) e de gêneros do discurso promovem no ensino de língua. Por fim, apresentam-se alguns entrelaços entre as noções de língua(gem), gêneros do discurso e ensino.

Nem todos os autores selecionados para a composição do quadro teórico focalizam o processo ensino-aprendizagem de língua; no entanto, as ideias deles podem ser aplicadas a propostas pedagógicas de ensino, uma vez que focalizam, de uma forma ou de outra, o modo como o falante pratica a língua(gem) em suas relações sociocomunicativas. Como a escola deve aprimorar as competências e habilidades daqueles que nela entram, tem-se a justificativa para a escolha dos autores. É por meio da escolarização do conhecimento, mediado pelo(a) ensino/aprendizagem de gêneros do discurso, que se pode formar um sujeito competente para as atividades de língua(gem) exigidas nas mais diversas práticas e esferas sociais.

² As referências feitas não só a Bakhtin, mas também a outros teóricos, foram em virtude das edições disponíveis aos autores deste texto.

³ Bakhtin (2010, p. 271) utiliza-se dos termos “ficções” e “ficção científica” para criticar os estudos de língua(gem) descarnados de situações comunicativas concretas: “Até hoje ainda existem na linguística ficções como o ‘ouvinte’ e o ‘entendedor’ [...]. Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo comunicativo e amplamente ativo da comunicação discursiva [...]”.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM): REPRESENTAÇÃO, INSTRUMENTO E INTERAÇÃO

A verbalização é uma faculdade humana. Muitos, ao longo do tempo, deram à língua(gem) um tratamento especial: ela tornou-se, em todas as épocas, um objeto de análise. Na Antiguidade, as discussões acerca dela, seja na religião, seja na filosofia, já se faziam calorosas. Os hindus, por exemplo, na Índia Antiga, por motivos religiosos, empreenderam estudos acurados sobre ela. Na Grécia Antiga, os filósofos também se dedicaram a ela no intuito de compreender a sua organização e o vínculo (arbitrário ou não) das palavras com as coisas que representavam. Na Idade Média, houve a tentativa de esboçar uma teoria com o propósito de a desvencilhar da Lógica. No início do século XX, essa faculdade humana consolidou-se em objeto científico de análise com o surgimento da Linguística.

Os estudos acerca da língua(gem) podem ser agrupados em três grandes concepções teóricas: a) a língua(gem) como expressão do pensamento; b) a língua(gem) como instrumento de comunicação e c) a língua(gem) como processo de interação. Fundamentalmente, são essas as concepções teóricas que dominaram os estudos linguísticos, as quais impactaram, principalmente, no ensino de línguas. Para Val (1997, p. 5), desse conjunto de concepções “um quadro teórico foi se delineando numa trajetória histórica que vai da língua para a fala, da competência para o desempenho, do enfoque exclusivo da forma para o reconhecimento da função, da frase para o texto, do enunciado para a enunciação”.

A concepção de língua(gem) como expressão do pensamento norteou os estudos linguísticos tradicionais entre os gregos, os latinos e os medievais. Segundo essa concepção, a exteriorização do pensamento por um indivíduo, por meio da língua(gem), é um reflexo do que se passa no interior da mente. O ato enunciativo é monológico, individual, não afetado pelas circunstâncias sociais em que ocorre. Para Koch (2002, p. 13-14), a essa concepção associa-se a de um “sujeito psicológico, individual, dono de sua verdade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada”. Segundo Travaglia (1996, p. 21-22), para que o pensamento desse sujeito se torne adequado, é necessário seguir regras de organização lógica do pensamento e, com efeito, da língua(gem).

A concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação considerou a língua como um código virtual, descarnada do contexto de sua utilização. A língua é um sistema de regras que tem como função transmitir mensagens de um emissor a um receptor. Para Saussure (1974), precursor dessa concepção, a língua é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, o qual, sozinho, não pode nem criá-la nem modificá-la. Esse estudioso considera o caráter dicotômico da língua(gem), constituído de língua e fala; no entanto, enfatiza, em suas reflexões, a língua como entidade abstrata da linguagem e desconsidera os sujeitos envolvidos no processo de comunicação e o contexto de uso. Para Koch (2002, p. 14), a essa concepção associa-se a de um “sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’”. Na visão de Travaglia (1996, p. 22), compatível com a de Koch, essa concepção de língua(gem) é uma “visão monológica e imanente da língua, que a estuda

segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social”.

A concepção de língua(gem) como processo de interação considera, como ponto central, a interação verbal, que constitui a realidade fundamental da própria língua(gem). A língua(gem) é vista, pois, numa perspectiva dialógica: uma ação entre sujeitos (eu e tu), resultante da necessidade de intercâmbio entre eles, em determinada situação social. Bakhtin (1999), teórico defensor de tal concepção, rebate as concepções anteriores. Para esse autor, um sistema abstrato de formas linguísticas, uma enunciação monológica ou um ato psicofisiológico não são a verdadeira substância da língua(gem). O teórico defende que a essência da língua(gem) é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, concretizada pela enunciação ou pelas enunciações. Para Koch (2002, p. 15), a essa concepção associa-se a de um sujeito psicossocial, ativo, que (re)produz o social na medida em que participa ativamente da definição da situação na qual se acha engajado. Esse sujeito, segundo a estudiosa, é um ator na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. Em conformidade com essa noção de sujeito, Travaglia (1996, p. 23) considera que os usuários da língua(gem) (ou interlocutores) “interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com as formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”.

Essas três concepções de língua(gem) podem ser percebidas de diversas formas. A primeira concepção (língua(gem) como representação do pensamento), em virtude da presunção de regras a serem seguidas para uma organização do pensamento, é encapsulada pela Gramática Tradicional, já que elege o registro formal como o único a ser seguido por aqueles que desejem falar e escrever com êxito. A segunda concepção (língua(gem) como instrumento de comunicação) é encapsulada pelo Estruturalismo, a partir das reflexões de Saussure, e pela Gramática Transformacional, a partir das reflexões de Chomsky. A terceira concepção (língua(gem) como processo de interação) é encapsulada por todas as correntes de estudo da língua(gem) que valorizem o discurso ou a enunciação, tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os demais ramos de estudos referentes, de uma forma ou de outra, à Pragmática.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS: DIVERSIDADE DE USO DA LÍNGUA(GEM)

As duas primeiras concepções de língua(gem) apresentadas na seção anterior nortearam, ao longo do tempo, estudos filosóficos, gramaticais e linguísticos. Em comum, têm o fato de tratarem a língua como elemento abstrato, fora do contexto de uso. Noutra direção, a terceira abordagem concebe a língua(gem) como elemento concreto, resultante da atividade social que se instaura entre os falantes, por meio da fala ou por meio da escrita. É essa abordagem que tem sustentado os estudos linguísticos e/ou discursivos mais recentes. Ainda com base nessa terceira visão surgem discussões acaloradas acerca dos gêneros do discurso, sobretudo a partir das concepções do teórico Bakhtin, em seu célebre capítulo “Os gêneros do discurso”, da obra *Estética da criação verbal*. Somam-se às ideias de Bakhtin as de Miller (1994), Bazerman (2009), Swales

(1990), Schneuwly & Dolz (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), Bronckart (1999; 2001) e de Marcuschi (2008)⁴.

As contribuições de Bakhtin são imprescindíveis para quaisquer análises acerca de gêneros do discurso – o conceito de enunciado em Bakhtin é flutuante: em alguns casos é sinônimo de gênero sim, mas em outros não. O autor da *Estética da criação verbal* defende alguns princípios teórico-filosóficos acerca da língua(gem) numa perspectiva social, na medida em que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 272). A luz que emana desses princípios trouxe e traz lume novo às reflexões posteriores de outros teóricos da língua(gem). Dentre esses princípios destacam-se: a) princípio da interação verbal: possibilita não só a identificação, na reflexão e/ou na análise dos gêneros do discurso, do grau de distanciamento ou de aproximação entre os sujeitos (interlocutores) numa situação sociocomunicativa, mas também a definição de seus papéis sociais na organização dos discursos; b) o princípio da dialogia: possibilita que se verifique o jogo de vozes discursivas, numa relação de interdependência entre um eu e um tu, condicionando o discurso que se realiza num dado momento histórico, particular e único e que é controlado pela diversidade de esferas sociais. A tripla dimensão constitutiva dos gêneros (o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional), apresentada por Bakhtin, permite que se percebam os gêneros não só no interior de suas condições de produção, mas também nos propósitos das diferentes esferas de atividades em que os homens se envolvem.

Os estudos tradicionais acerca dos gêneros do discurso focalizam aspectos linguísticos perceptíveis na materialidade dos textos. Já as abordagens mais recentes, ancoradas na concepção de língua(gem) como lugar da interação verbal, focalizam-nos no entrelaço com os processos sociais e com a diversidade de usos da língua(gem) resultante desses processos. Essas abordagens mais atuais buscam mostrar que não se dissociam as regularidades na tipificação dos gêneros (resultantes de abordagens tradicionais) da concepção social e cultural da língua(gem). Destacam-se, recentemente, nesse modo de conceber língua(gem) e gêneros do discurso, alguns teóricos norteamericanos.

Miller (1994) define gêneros como ações retóricas tipificadas, que se ancoram em situações recorrentes. Esse modo de perceber os gêneros não permite uma classificação, já que, segundo Miller, os gêneros mudam, desenvolvem-se e desaparecem. De acordo com a perspectiva, os gêneros permitem a constituição da substância da vida cultural, o que significa dizer, por meio de uma metáfora, que eles funcionam como chaves, pelas quais o sujeito pode participar das ações comunicativas de seu grupo. Um dos conceitos importantes dessa autora é o de gênero como artefato cultural. Para a pesquisadora, é possível caracterizar uma cultura pelo seu conjunto de gêneros. Nessa proposta de se analisarem os gêneros, a teórica enfatiza a importância das ações retóricas específicas de um grupo social. Numa comunidade, os sujeitos compartilham com o “outro” inacabadas ações sociais e culturais e, em alguns

⁴ As ideias dos três primeiros autores serão descritas nesta seção; as dos demais, em virtude de suas reflexões voltadas ao ensino, serão descritas na seção seguinte.

momentos, discordam delas. Desse modo, os sujeitos abastecem um (in) finito conjunto de recursos configurantes dos gêneros, que são representativos das ações sociais.

Os estudos de Bazerman (2009) ancoram-se, sobretudo, nas reflexões acerca dos atos de fala de Searle e Austin. Para Bazerman, os indivíduos progridem em seus interesses, contornam e/ou regulam suas significações no interior de sistemas sociais complexos, atribuem valores e apreciam e/ou avaliam os efeitos das interações verbais ao recorrerem a diferentes gêneros do discurso em suas atividades de língua(gem). Embora não tenha a preocupação de propor classificações de gêneros, Bazerman desenvolve a noção de sistema de gêneros. Por meio dessa noção, o teórico analisa os comportamentos dos indivíduos em contextos institucionais marcadamente regularizados. Essa noção possibilita a percepção do modo como os indivíduos produzem instâncias particulares (individuais) de significação e de valores no interior de campos discursivos tipificados, com o propósito de agirem dentro de sistemas complexos e articulados. Os estudos de Bazerman permitem que se diga que a socialização, própria do homem, que é verbal, decorre da articulação de gêneros nas e das mais diversas esferas institucionais. Isso significa ainda dizer que os seus estudos articulam a compreensão das interações verbais com a das relações entre sujeitos situados social e historicamente.

A abordagem de Swales (1990) acerca dos gêneros e dos propósitos comunicativos é uma das mais produtivas nos Estados Unidos. Segundo esse autor, há três conceitos essenciais para que se compreenda a constituição dos gêneros: a) comunidades discursivas: são redes de natureza social e retórica formadas para se alcançarem objetivos comuns, nas quais os sujeitos se familiarizam com gêneros específicos utilizados; b) gêneros textuais: são grupos e/ou classes de eventos comunicativos detentores de características tipicamente estáveis, os quais são propriedades pertencentes às comunidades discursivas e não aos sujeitos e c) tarefas: são procedimentos e/ou ações de processamento de textos. Esses três conceitos unem-se por meio do que o autor denomina de propósito comunicativo, que identifica o gênero que opera como determinante numa dada tarefa. Swales também discute a abordagem dos gêneros no ensino. Para o autor, a consideração de que os gêneros são ferramentas e/ou instrumentos de ação retórica não prescinde de uma reflexão crítica, com o intuito de se assegurar que os alunos, após a vida escolar ou acadêmica, não fiquem alheios aos efeitos sociais de suas próprias ações e àqueles disponíveis anteriormente.

O conjunto das reflexões desses teóricos fornece um arcabouço dos principais conceitos e tendências acerca dos estudos dos gêneros do discurso numa perspectiva sociointeracionista, cujos impactos podem ser vistos no ensino: no papel das universidades nos cursos de formação, na postura dos professores da escola básica, na produção de material didático e na aprendizagem significativa da leitura e da produção de textos por parte dos alunos.

4 ENSINO: GÊNEROS TEXTUAIS NO CENTRO DA APRENDIZAGEM

Parece haver um consenso hoje: o ensino/aprendizagem de língua(gem) ancora-se na leitura e na produção de textos. No entanto, muitas e variadas são as discussões acerca de propostas metodológicas e de seleção dos gêneros do discurso na e pela escola.

Os teóricos que se destacam nos estudos voltados para o ensino dos gêneros do discurso são os da corrente de Genebra, da perspectiva sociointeracionista da língua(gem): Schneuwly & Dolz (2010), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2010) e Bronckart (1999; 2001). No Brasil, destaca-se Marcuschi (2008).

No artigo “Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino”, Schneuwly e Dolz (2010, p. 61) defendem a ideia de que o gênero é “utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares – mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Para os autores, os gêneros são um megainstrumento – referência a Bakhtin, para quem os gêneros são instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação – que “fornece um suporte para as atividades nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 64). Os estudiosos alegam que, no processo de ensino, há um “desdobramento”, já que os gêneros são não só um instrumento de comunicação, mas também um objeto de ensino/aprendizagem. Seria um processo de escolarização dos gêneros. Schneuwly e Dolz propõem uma revisão ou reavaliação dos gêneros escolares por meio de uma tomada de consciência acerca do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da língua(gem).

Nesse processo de reavaliação, os autores propõem que se devam considerar duas questões: a) a introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem; b) a introdução de um gênero na escola o distancia de seu lugar de origem, o que implica dizer que se deva colocar o aluno em situações de comunicação próximas das verdadeiras situações de origem dos gêneros selecionados pela escola. Dando prosseguimento a esse processo de reavaliação, os autores sugerem um processo didático que abarque três princípios: a) princípio de legitimidade: referência aos conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas; b) princípio de pertinência: referência às capacidades dos alunos, aos propósitos das escolas, aos processos de ensino/aprendizagem; c) princípio de solidarização: possibilidade de tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetos pretendidos. Na aplicação, esses princípios entrelaçam-se, destacando-se, com mais precisão, as dimensões ensináveis, a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser estabelecidas. Os dois autores visam a um ensino em que uma progressão é possível. Para eles, o aluno é capaz, por meio de modelos didáticos⁵, não só de atender às demandas escolares quanto ao ensino/aprendizagem dos gêneros selecionados, mas também de, a partir de sua aprendizagem, estabelecer conexões com os gêneros que ficaram fora do processo de escolarização.

Nessa mesma perspectiva, das práticas sociais (dimensão social, cognitiva e linguística do funcionamento da linguagem) às ações de linguagem (unidades psicológicas sincrônicas que envolvem representações de uma agente sobre contextos de ação em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos), Bronckart (1999) faz uma análise dos gêneros textuais de maneira bem próxima a de Schneuwly e Dolz e destaca a importância e influência do pensamento de Vygotsky na teoria do interacionismo sociodiscursivo. Sem negar a existência de um sistema formal e estável fundador da língua, o estudioso

⁵ Sugere-se a leitura de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) para que haja uma compreensão mais aprofundada dos procedimentos envolvidos no modelo das sequências didáticas.

explicita que esse sistema não é autônomo, como a corrente gerativista ou a mentalista defendiam. De modo (quase) filosófico, Bronckart defende a ideia de que toda a produção linguística é uma ação situada e social. A ser assim, destaca-se o papel dos textos, já que neles se cristalizam as atividades de linguagem. Em conformidade com a perspectiva de Bronckart, os textos são unidades de interação socialmente localizadas num espaço e num tempo e distribuídas no ilimitado número de gêneros.

Bronckart abandona a noção “tipo de texto” e adota “gênero de texto” e “tipo de discurso”. Para o autor, os gêneros de texto são formas comunicativas em correspondência com as unidades psicológicas, que são as ações de linguagem, enquanto tipos de discurso são formas linguísticas mais específicas que entram na composição dos gêneros. Partindo desse posicionamento e com base em seus conceitos de mundo ordinário, mundo discursivo e arquétipos psicológicos, Bronckart propõe uma heurística para análise do que ele convencionou chamar de tipos de discurso. O estudioso apresenta duas coordenadas gerais dos mundos: a conjunção, cujo eixo é o do “expor”, e a disjunção, cujo eixo é o do “narrar”. Essas coordenadas se relacionam ao ato de produção, de modo implicado e de modo autônomo. A conjunção “expor” com o ato de implicação gera o discurso interativo e com o ato de autonomia gera o discurso teórico. A disjunção “narrar” com o ato de implicação gera o relato interativo e com o ato de autonomia gera a narração.

Os tipos de discurso, segundo Bronckart, constituem, no interior dos textos, as sequências características do ponto de vista de sua estrutura e de sua planificação. Esses tipos de discurso compõem todos os gêneros existentes. Como sua proposta não se preocupa com questões taxonômicas dos gêneros, mas, sobretudo, com o papel deles nas atividades de língua(gem) e nas práticas sociais, ao ser trasladada para o ensino/aprendizagem de gêneros, pode respaldar a elaboração de modelos didáticos e/ou sequências didáticas. Para Bronckart (2001), trabalhar gêneros no processo ensino/aprendizagem é pertinente, porque são ferramentas e/ou instrumentos pelas quais o sujeito, ao apre(e)ndê-las, participa da vida social e comunicativa ativamente. Para esse trabalho com gêneros, o estudioso propõe uma atividade de quatro fases: a) elaborar um modelo didático; b) identificar as capacidades adquiridas; c) elaborar e conduzir atividades de produção; d) avaliar as novas capacidades adquiridas⁶.

No Brasil, Marcuschi (2008) é um estudioso propagador de um ensino de língua(gem) baseado na leitura e produção de gêneros no contínuo fala – escrita. O estudioso brasileiro considera a perspectiva bakhtiniana de língua(gem) e de gênero para formular suas ideias: a língua é um conjunto de práticas enunciativas, e não uma forma descarnada de seu uso. Uma de suas contribuições de caráter teórico é o conceito de domínio discursivo (semelhante à comunidade discursiva de Swales). Segundo Marcuschi (2008, p. 194), domínio discursivo é uma “esfera da vida social ou institucional [...] na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. O linguista apresenta um quadro esquemático em que distribui gêneros textuais por domínios discursivos nas modalidades falada e escrita. Nota-se, como destaque, a série de gêneros elencados no domínio instrucional (científico, acadêmico e educacional); talvez esteja aí uma sugestão de quais gêneros

⁶ O linguista brasileiro Marcuschi (2008) detalha essa proposta de Bronckart.

devem ser considerados no processo ensino/aprendizagem. Com base em vários autores de visão sociointeracionista da língua(gem), sobretudo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2010), Dolz e Schneuwly (2010) e Bronckart (1999; 2001), Marcuschi apresenta, no final da segunda parte de seu livro, atividades referentes a gêneros do discurso. Por fim, o livro de Marcuschi é indicado a todos os professores de língua, uma vez que não só traz sugestões de atividades, mas também, antes delas, apresenta, de modo didático, ideias de vários estudiosos da língua(gem) e dos gêneros do discurso.

As ideias desses autores podem sustentar a produção e a organização de materiais didáticos que preparem os alunos para colocarem, de modo satisfatório, o funcionamento das unidades da língua, tanto nos gêneros escolarizados, quanto naqueles com os quais irão se deparar fora da escola. A essas ideias subjaz, pois, a perspectiva de ensino de natureza discursiva, como a linha sociointeracionista.

5 ENTRELAÇOS: PRÁTICAS SOCIAIS E PRÁTICAS ESCOLARES

A língua(gem) é objeto de discussão não só nos ambientes acadêmicos como também nas mais variadas situações cotidianas. Não é necessário ser um profissional da língua(gem) para entender alguns usos dela; o sujeito, nas suas relações comunicativas, é um “especialista”, já que apre(e)nde o que pode ou não ser dito em determinados eventos de comunicação, em função de repetições tipificadas. Não é raro se deparar com situações em que o sujeito discute com seu interlocutor se determinados usos da língua(gem) seriam (im)pertinentes; como exemplo, quando critica uma palestra dirigida a um público leigo, em que o palestrante exagera no uso de termos técnicos. O sujeito, a ser assim, compreende que os usos da língua(gem) são meios pelos quais, se assimilados, podem conduzi-lo a uma participação efetiva nas mais diversas esferas sociais que o circunda ou que nelas está imerso.

A tríade apresentada neste texto – a língua(gem) como ação, os usos recorrentes que dela faz o sujeito nas mais diversas situações de comunicação e as possibilidades que seu domínio exerce nas práticas sociais – define a proposta dos estudos discursivos de perspectivas sociointeracionistas. Parece haver, hoje, uma tendência consensual de se considerar, como objeto de estudos, a relação língua(gem), usos recorrentes pelo sujeito e práticas sociais. Os estudos centrados apenas no sistema linguístico enfraqueceram-se ao longo do tempo, devido às novas concepções teóricas, sobretudo as que se referem a gêneros do discurso. Bakhtin & Volochínov (1999) negam as abordagens ancoradas num subjetivismo idealista e num objetivismo abstrato.

Muitas teorias acerca da língua(gem) servem de “orientação” e “guia”⁷ a propostas pedagógicas para o ensino de língua. Com a cientificação dos estudos da

⁷ Bazerman (2009, p. 138) considera as teorias como “orientação”, “guia” e “ferramenta”: “Teorias são úteis na medida em que oferecem uma orientação que nos ajuda a conhecer o mundo mais intimamente, que nos apontam aspectos e eventos particulares do mundo para investigar em detalhe, e que nos salvam de uma possível desorientação frente ao sempre crescente amontoado de detalhes nas nossas explicações. Teorias são também úteis por nos ajudarem, como sujeitos sociais ativos, a nos orientarmos em situações novas, por nos revelarem aspectos subjacentes de nossas situações correntes e por nos fornecerem guias para nossas ações. Em suma, as teorias são ferramentas aplicadas para a reflexão sobre nossa condição e nossas possibilidades”. O professor

língua(gem) a partir do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure (1974), houve, progressivamente, a escolarização de uma série de noções teóricas, a fim de satisfazer às necessidades e/ou às exigências sociais, as quais consistiam e consistem no aprimoramento de competências e habilidades no uso da língua(gem). Pode-se dizer que, em décadas anteriores, a ciência linguística chegava, *in vitro*, à escola. No entanto, o processo de ensino/aprendizagem, neste ainda recente início de século, requer que a escolarização de gêneros do discurso seja capaz de formar um sujeito que, neste mundo de hoje, em que há uma enormidade de fluxo de informações, esteja preparado para lidar com elas e, se possível ainda, produzi-las também, para, assim, tornar-se, definitivamente, um cidadão ativo em seu grupo.

A língua(gem) mostra-se em práticas sociais. Há, na sociedade, uma diversidade de práticas: de produção, de transformação e de reprodução. Graças ao desenvolvimento da pragmática e de outras teorias enunciativas ou discursivas, tornou-se comum pensar a língua(gem) como uma ação sobre o mundo: ação sobre si, sobre outrem e sobre as situações; e não apenas como instrumento de comunicação ou como uma representação do mundo. Em virtude desse tipo de pensamento e suas interferências, o ensino/aprendizagem de língua não se pode reduzir a estudos centrados na frase; a perspectiva, agora, centra-se no texto e em seus entornos. Nesse salto, da unidade frasal às ocorrências textuais e discursivas, a concepção de gêneros textuais tornou-se o centro de (in)finitas e acaloradas discussões, com fins pedagógicos ou não. Caberia às universidades um papel de extrema importância: formar profissionais capazes de transpor o conhecimento teórico para a produção de material didático e, de modo operacional, para a sala de aula, que é o lugar, por excelência, de formação de leitores e produtores de textos que mantêm (e manterão) intercâmbio com vários outros textos dentro e fora da escola.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram um guia para um ensino que valorize, numa perspectiva bakhtiniana, as atividades de linguagem exigidas em práticas sociais, escolarizadas ou não. Embora tenham sido alvo de críticas por parte de alguns, os quais, muitas vezes, exigem deles propostas metodológicas de ensino, os Parâmetros já interferiram, positivamente, em muitas questões, como na produção de materiais didáticos, na elaboração de projetos pedagógicos escolares, na postura dos professores e, principalmente, nos cursos de formação de professores.

Os Parâmetros apresentavam uma proposta de ensino/aprendizagem de língua(gem) que se opunha ao trabalho com um reduzido número de gêneros do discurso e às atividades de metalinguagem no nível frasal. O ensino de língua(gem), em sintonia com os autores mencionados e com as orientações dos Parâmetros, visa a instrumentalizar o sujeito para que, em seus trânsitos sociais, compreenda que, pelo e no domínio da língua(gem), é possível modificar e reiterar o social, o cultural, o pessoal. Segundo os PCN, a escola devia “armar” o sujeito para competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. É nesse sentido que, segundo Bezerra (2002, p. 57),

conhecedor de teorias poderá transitar, na sua prática, com segurança. O conhecimento de teorias de língua(gem) e de gêneros do discurso indica caminhos para um ensino produtivo de língua.

o aprendizado dos gêneros representa um processo de socialização do aprendiz nos modos de organizar o conhecimento e na maneira de representar suas percepções e seu conhecimento para os outros. Se levarmos em consideração a existência de uma multiplicidade de gêneros presentes no dia a dia, reconheceremos que a apreensão desses gêneros tem efeitos sociais e ideológicos, pois à medida que ensinamos suas formas e possibilidades diferentes, os alunos se socializam com as estruturas e o sistema de valores da sociedade.

Os PCN propunham que a escola utilizasse os textos como unidades de análise e os gêneros como objeto de ensino. Como efeito, a escola deve instrumentalizar o sujeito para seu trânsito nas atividades sociais. Para isso, o ensino de língua não se resume apenas ao estudo de aspectos linguísticos, mas também à leitura e à produção de textos. A diversidade deles nas mais diferentes práticas sociais exige da escola um trabalho com uma também diversidade de gêneros do discurso como condição para o desenvolvimento de situações também diversas de usos da língua – assim se estaria instrumentalizando o sujeito a se movimentar na sociedade, agindo sobre ela, modificando-a. A proposta de Bronckart (1999), em que apresenta uma heurística baseada em coordenadas gerais dos mundos (o do expor e o do narrar) e seus desmembramentos, pode orientar a seleção e a progressão do ensino deles no decorrer do tempo escolar.

A propagação da abordagem discursiva de tendências sociointeracionistas da língua(gem) faz com que a escola dê uma atenção especial à leitura e à produção de textos multimodais⁸. Para Dionísio (2008, p. 119), “cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual”. O que sustenta essa colocação de Dionísio é o fato inquestionável de que os avanços tecnológicos geraram novas “cognições”: a multimodalidade na leitura e na produção de textos seria um traço constitutivo dos usos da língua(gem) hoje. Segundo a autora, o “letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais”. Alinhada com a noção de sistema de gêneros de Bazerman, Dionísio apresenta, entre outros, o pressuposto de que existem “novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas” (p. 121). Reelaboram-se, assim, os hábitos de leitura e de produção de textos, e a escola não pode se desocupar do ensino desses novos comportamentos. Uma possível reformulação dos PCN foi necessária para que se revisse essa questão.

⁸ Um dos estudiosos que se debruça na questão da multimodalidade é Gunther Kress. Embora não seja um teórico de gênero do discurso, sua contribuição para os estudos desse campo é importante na medida em que considera que os gêneros são representações híbridas – o que significa dizer que os gêneros não podem ser considerados isolados dos elementos não verbais que os constituem. No Brasil, as ideias de Kress estão engatinhando, mas, para mais informações de sua teoria, sugere-se a leitura de Balocco (2005).

Assim como os PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume o “texto” como unidade central de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, nas duas décadas que separam os dois documentos, a sociedade se modificou muito, e os estudos linguísticos evoluíram. Nesse sentido, a BNCC avança em relação aos PCN, ao considerar também as práticas textuais multimodais advindas sobretudo das tecnologias digitais. Desse modo, a BNCC sugere o trabalho com gêneros textuais diversos, considerando os campos de atuação em que esses gêneros são recorrentes. Segundo a BNCC,

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018b, p. 67).

Percebe-se, portanto, que a BNCC considera a prática textual inter-relacionada com as práticas de uso que controlam a produção e a circulação de gêneros textuais. Segundo a BNCC, o trabalho com os gêneros textuais não deve ser feito de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de situações de produção de textos que pertençam a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Se para Bakhtin (1999) o centro organizador da enunciação situa-se no meio social, torna-se necessário, nas aulas Língua Portuguesa, uma valorização de diferentes gêneros textuais, para que o aluno desenvolva competências e habilidades necessárias para seu trânsito social, permeado de múltiplas semioses.

Reitera-se que, hoje, não se vislumbram tendências de análise teórica e de suas aplicações no ensino dissociadas da leitura e da produção de gêneros do discurso. Para Bakhtin (2010, p. 268),

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros [...].

As ideias do estudioso russo, em virtude de seus desmembramentos, parecem ser uma sentença: a língua(gem) só poderá ser entendida, avaliada, ensinada, enfim, praticada, por meio de manifestações enunciativas concretas, mesmo que sejam relativamente estáveis. Por fim, defende-se que o conjunto das ideias de Bakhtin, independentemente das polêmicas recentes acerca de autorias, tem caráter político, porque interfere no ensino/aprendizagem, na produção de material didático e na formação de professores e de cidadãos ativos. Não deixa de ser uma postura ideológica, portanto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, neste texto, a elaboração sistemática e sucinta das concepções de língua(gem), das ideias de alguns dos principais estudiosos de gêneros do discurso, de algumas propostas pedagógicas do ensino/aprendizagem por meio de gêneros do discurso e a apresentação de alguns entrelaços envolvendo essas três questões. É necessária, em virtude da proliferação da variedade de abordagens, a construção de propostas pedagógicas e metodológicas que visem à escolarização eficiente acerca do que seja gênero e sua aplicação no processo de ensino/aprendizagem.

Dos entrelaços resultantes de uma concepção de língua(gem) como processo de interação com uma abordagem de gêneros do discurso como instrumentos de comunicação nas mais diversas práticas sociais, esperam-se novos olhares que possam dar luz à difícil questão, que é o ensino/aprendizagem da língua. Para Bakhtin (2010), a língua integra a vida e a vida entra na língua por meio de enunciados concretos. A ser assim, não mais se aceitam propostas de ensino/aprendizagem descarnadas de textos ou de gêneros textuais. Não há como negar a escolarização das atividades de língua(gem) no processo ensino/aprendizagem; sem a escolarização, seria negado ao sujeito a possibilidade de desenvolvimento de suas competências e habilidades de língua(gem) para melhor transitar nas esferas sociais, que são institucionais e, por isso, ideológicas.

Desde o grunhido de medo, de satisfação ou de qualquer outra (re)ação ao mundo sensível até a última tese de doutorado, a língua(gem) é um fenômeno social. O homem é um ser de cooperação e, por isso, plasmado pelo complexo acúmulo de experiências. Não se pode, portanto, deixar de lubrificar as “correias de transmissão” (BAKHTIN, 2010, p. 268) do conhecimento, compostas de enunciados, para uma ininterrupta cadeia comunicativa que faz dos homens seres de (des)construções (também) relativamente estáveis.

REFERÊNCIAS

- BALOCCO, A. E. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 65-80.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela Dionísio Paiva; Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Lucerna. p. 45-57.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. L'Enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. *In*: ALMGREN, M. *et al.* (orgs.). **Research on child language acquisition**. New York: Cascadilla Press, 2001. p. 1-16.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 3. ed. ver. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 119-132.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 81-108.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. Genre as social action. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rethoric**. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994. p. 23-42.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, M. da G. C. Repensando a textualidade. *In*: AZEREDO, J. C. de (org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

VAL, M. da G. C. **Da frase ao discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1997. (mimeo). p. 1-19.