

Concepções de linguagem, gênero textual e Parâmetros Curriculares Nacionais

Gisele Carvalho Araújo Caixeta
UNIPAM

Resumo Este artigo trata inicialmente das três concepções de linguagem que nortearam os estudos lingüísticos – expressão do pensamento, instrumento de comunicação, interação –, relaciona a linguagem entendida como interação com o conceito de gêneros textuais e, posteriormente, apresenta a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, norteada pela concepção de linguagem interacionista e conseqüentemente pautada nos gêneros textuais.

1. Considerações iniciais

Com o avanço das teorias lingüísticas modernas, surgiram, nas três últimas décadas, inúmeras críticas ao ensino tradicional de língua portuguesa. Dentre elas, destaca-se o fato de que tal ensino concebe a língua(gem) como um sistema imutável de regras de que o falante se apropria para se comunicar; elege como língua a variante culta para todas as atividades comunicativas, desconsiderando, portanto, o papel dos interlocutores em cada ato de enunciação, bem como o contexto social de produção em que eles estão envolvidos; toma a frase como limite máximo de análise ou, mais recentemente, o texto como pretexto para o ensino da gramática; advoga a favor da fala guiada pela escrita. Com a contribuição dos estudos lingüísticos, propõe-se um novo direcionamento para o ensino de língua: o texto deve-se constituir em objeto de ensino, considerando não só aspectos da dimensão textual, mas também discursivos, como orientação para os estudos de leitura e produção de textos, as variantes dialetais devem ser valorizadas, a fim de se combater o preconceito lingüístico. Além disso, é importante ressaltar que, nessa nova abordagem, a modalidade oral da língua também deve ser considerada. Nesse sentido, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais como tentativa de reorientar o ensino de língua materna.

O presente trabalho objetiva, portanto, fornecer, primeiramente, uma visão das três principais correntes que nortearam os estudos da linguagem, relacionar uma dessas concepções com o conceito de gêneros textuais e, em seguida, apresentar a proposta de ensino de língua materna apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2. Concepções de Linguagem e Gênero Textual

A linguagem verbal, por ser uma faculdade humana, sempre exerceu sobre o homem um fascínio muito grande. O interesse por ela pode ser observado desde a antiguidade, seja na religião, seja na filosofia, seja em outras formas de conhecimento. Na Índia Antiga, por exemplo, os hindus empreenderam estudos acurados sobre a linguagem por motivos religiosos. Também na Grécia Antiga, os filósofos gregos se dedicaram a entendê-la. Delongavam-se em debates para saber como ela se organizava e se as palavras guardavam um vínculo com as coisas que representavam ou se haveria entre elas apenas uma relação arbitrária. *Crátilo*, obra de Platão, trata dessas duas visões opostas de entender a linguagem, através de um diálogo que se trava entre Crátilo, Sócrates e Hermógenes. Na Idade Média, os estudiosos buscaram construir uma teoria acerca da linguagem, na tentativa de desvencilhá-la da Lógica.

Assim, os homens continuaram refletindo sobre essa faculdade inerente à espécie humana, ao longo dos tempos, até que ela veio a se consolidar em objeto de uma ciência, a Lingüística, no início do século XX.

Fundamentalmente, três concepções de linguagem dominaram os estudos lingüísticos. Estas podem ser assim compreendidas: alguns a consideraram como expressão do pensamento, outros como instrumento de comunicação e, mais recentemente, há aqueles que a perceberam como interação.

A linguagem como expressão do pensamento vê a atividade mental como organizadora da expressão. Segundo Bakhtin (1999 [1929]), teórico que rejeita tal modo de compreendê-la, os defensores dessa concepção acreditam que “todas as forças criadoras e organizadoras da expressão estão no interior” (p. 111). A exteriorização do pensamento por um indivíduo, veiculada por meio de uma língua, é apenas um reflexo do que se passa no interior de sua mente. Trata-se de um ato monológico, individual, que não é determinado pela situação de comunicação em que a pessoa está envolvida.

Essa maneira de perceber a linguagem norteou os estudos lingüísticos tradicionais entre os gregos, os latinos e os medievais que consideravam que, para a reflexão do pensamento se tornar adequada, era preciso seguir regras que ajudariam na organização do pensamento para a sua melhor expressão. Tais regras estão consubstanciadas nas gramáticas tradicionais, que elegem como língua a variante culta, a única que deve ser seguida por aqueles que querem falar e escrever com êxito.

A linguagem como instrumento de comunicação percebe a língua como um sistema de regras a qual tem como função comunicar. É interessante notar que a língua, segundo tal linha de pensamento, é percebida como um fato externo aos indivíduos que se apropriam dela a fim de se comunicarem. Saussure (2004 [1916]), precursor dessa concepção, vê a língua, portanto, como “parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (p. 22).

O lingüista genebrino admite que a linguagem apresenta um caráter dicotômico, constituído de língua e fala, mas prioriza, em seus estudos, a língua, entidade abstrata da linguagem, e desconsidera os agentes envolvidos no processo de comunicação (locutor e interlocutor) e o contexto de uso.

Já a linguagem como interação é entendida, numa perspectiva dialógica, como sendo ação entre dois sujeitos, um EU e um TU, resultante da necessidade de intercâmbio entre eles, em um determinado contexto social.

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 1999 [1929], p. 123).

A língua, segundo essa concepção, não é simplesmente um sistema estável de que o falante se apropria para fazer uso no ato de comunicação, mas é um sistema que se (re)constrói na atividade verbal entre os locutores.

O que caracteriza essencialmente essa concepção de linguagem é o seu caráter dialógico, entendido como “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 1999 [1929], p. 123). Para Bakhtin, teórico defensor de tal postura, a vida confunde-se com um grande diálogo. Quando colocamos a língua em uso, os nossos enunciados não se constituem de forma isolada, pois dependem de outros que os anteciparam e servirão aos que virão posteriormente. Além disso, o que se diz não pode estar desvinculado daquele a quem se destina o enunciado.

A concepção de linguagem como interação, segundo Bakhtin (1999 [1929]), pode ser assim caracterizada:

A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas.
A criatividade da língua [...] não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.
A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social (p. 127).

As duas primeiras concepções de lingua(gem) abordadas nortearam os estudos filológicos, gramaticais e lingüísticos e têm, em comum, o fato de tratarem a língua como um elemento abstrato, fora de seu contexto de uso. Em contraposição, a terceira concepção, que a percebe como elemento concreto, fruto da atividade social que se processa entre os falantes, seja por meio da fala, seja por meio da escrita, tem sustentado os estudos lingüísticos mais recentes.

Com base na concepção de linguagem entendida como interação, surge o conceito de gêneros textuais. Segundo Bakhtin (2003 [1992], p. 262), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gê-

neros do discurso”. Os gêneros textuais estão diretamente vinculados às atividades comunicativas e, portanto, quanto mais intensas forem essas atividades, maior a quantidade de gêneros que emergem delas. Apresentam, dessa forma, caráter eminentemente dinâmico e flexível, já que são frutos das necessidades de intercâmbio entre os membros de uma comunidade, as quais mudam com o decorrer do tempo. Nessa perspectiva, Bronckart (1999, p. 103) afirma que “a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Revelam “características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22) ou, dito de outro modo, definem aquilo que pode ser dito, apresentam certa estrutura própria e são caracterizados por uma seleção de recursos lingüísticos. É por meio de tais características que identificamos uma carta, uma notícia, uma bula de remédio, uma piada, uma entrevista, etc. Essas características, de certa forma estáveis, não excluem a sua evolução, conforme já foi salientado anteriormente.

Pode-se concluir que em todas as situações de uso da língua, os gêneros se fazem presentes, já que, para falarmos, utilizamo-nos dos gêneros do discurso (cf. BAKHTIN, 2003 [1992]). E é por isso que há, na vida diária, uma quantidade ilimitada deles.

O trabalho com gêneros textuais, no ensino, seria, portanto, a oportunidade de levar para o espaço da sala de aula situações reais de uso da língua, principalmente aquelas correspondentes às instâncias públicas – atividades discursivas constituídas de caráter mais formal. É com tal proposta que se revestem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997; 1998).

3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental tratam de um documento publicado pelo Ministério da Educação e Desporto em 1997, para atender o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20/12/96.

No que tange à área de Português, revelam-se com a perspectiva de que

o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL: 1998, p. 19).

Apresentam-se como uma “síntese do que foi possível aprender e avançar” (BRASIL, 1997, p. 20) nas três últimas décadas e revelam uma crítica ao ensino tradicional caracterizado

como aquele que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e escrita, a artificialidade e fragmentação dos trabalhos, a visão

de língua como sistema fixo e imutável de regras, o uso do texto como pretexto para o ensino da gramática normativa e das regras de exceção, o preconceito contra as formas de oralidade e contra as variedades não-padrão, o ensino descontextualizado da metalinguagem, apoiado em fragmentos lingüísticos e frases soltas (FERREIRA, 2001, p. 21).

Concebem a linguagem como interação entre os indivíduos e, portanto, desconsideram qualquer proposta de ensino que a trate isolada do ato dialógico; o texto é visto como “produto da atividade discursiva oral ou escrita” (BRASIL: 1997, p. 25) e “organiza-se dentro de um determinado gênero” (BRASIL: 1997, p. 26); apontam para a necessidade de romper com o mito de que há uma única forma correta de falar: as variedades dialetais devem ser adequadas à situação comunicativa, aos interlocutores a que o texto se destina; propõem, como conteúdos de Língua Portuguesa, práticas de leitura/escuta e produção de textos orais/escritos e de análise e reflexão lingüística que tenham “tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada [...] o uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 18).

Essa concepção de língua(gem) que alicerça os PCNs e que deve ser assumida pelo professor caracteriza a grande contribuição da lingüística ao ensino de Língua Portuguesa. A linguagem vista como interação rompe com uma visão de língua que desconsidera a historicidade e dinamicidade que lhe é inerente e assume uma visão que a vê como instrumento capaz não só de transmitir o que se pensa ou sente, como também de interferir na realidade social, por ser instrumento de ação sobre o mundo e o outro. Sendo assim, cada ato verbal de linguagem, ou seja, cada texto produzido pelo falante requer uma variedade lingüística que se adapte ao contexto da enunciação, aos interlocutores, à intenção do falante, quer na modalidade falada, quer na modalidade escrita da língua. Pensar a linguagem como atividade social significa eleger não mais a frase como objeto de ensino (atividades de ensino de gramática), mas o texto, já que tudo que falamos ou escrevemos são textos. E quanto mais a escola cria condições para que o aluno esteja envolvido em atividades que envolvam a linguagem – ouvir, falar, ler e escrever – mais o aluno se tornará um usuário eficiente da língua.

De acordo com os PCNs, os conteúdos de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, organizam-se em torno de dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso de escuta/leitura de textos e produção de textos orais/escritos que estão envolvidas com a interlocução (historicidade da linguagem/língua; aspectos que envolvam o contexto de produção dos enunciados; implicações do contexto de produção na organização dos discursos – gêneros e suportes; implicações do contexto no processo de significação) e as práticas de análise e reflexão lingüística que estão relacionadas com a variação lingüística, a organização estrutural dos enunciados, os processos de construção de significação, o léxico e redes semânticas, os modos de organização dos discursos. O que fundamenta a organização desses dois eixos é que

é nas práticas sociais, em situações lingüisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita (BRASIL: 1998, p. 34).

Esquemáticamente, tem-se:

Uso	Reflexão
Prática de escuta e leitura de textos Prática de produção de textos orais e escritos	Prática de análise lingüística
Habilidades	
Escutar e ler, falar e escrever	

A prática de língua oral parte do princípio de que é papel da escola desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos nas mais diferentes situações de uso, em instâncias públicas, ou seja, possibilitar ao aluno o acesso a gêneros textuais a que ele tem menos acesso nos usos espontâneos que faz da língua.

No trabalho com a leitura, cabe à escola formar leitores competentes, que saibam selecionar textos de acordo com suas necessidades, que compreendam o que está escrito e também o que está implícito, que sejam capazes de dar legitimidade à sua leitura por meio de pistas discursivas deixadas pelo produtor do texto, que relacionem textos já lidos com o que está lendo. Para isso, é necessário que o aluno esteja envolvido constantemente com uma diversidade de textos que *circulam socialmente* e reconheça o objetivo que perpassa cada um. Dessa forma, a leitura passará a ter significado e se constituirá em objeto de aprendizagem.

Quanto à produção de textos, é papel da escola propiciar a formação de produtores de textos que saibam organizá-los de forma coerente e coesa, que saibam escolher, de acordo com seu objetivo, que gênero textual é o mais adequado ao seu texto. É preciso que, ao produzir um texto, o aluno esteja envolvido em atividades que tenham significado para ele, que tenha para quem produzir e para que produzir.

A análise lingüística deve estar envolvida com atividades que tomam alguns fenômenos lingüísticos para a sua reflexão. Tal atividade tem o objetivo de melhorar a capacidade de o aluno compreender e produzir textos tanto orais quanto escritos.

As práticas preconizadas pelos PCNs constituem uma ruptura com a artificialidade que caracterizou e ainda caracteriza o ensino de língua portuguesa. O que se tem observado é que o espaço de sala de aula não privilegia a interlocução. As atividades de leitura e produção de textos, além de ocuparem a menor parte do ensino de língua, não constituem atividades significativas para o aluno. Lê-se apenas para responder a algumas perguntas propostas pelo professor as quais, muitas vezes, não possibilitam uma apreensão do sentido global do texto e dos mecanismos responsáveis pela produção desse sentido ou, quando se trata da leitura de livros, para se fazer uma avaliação ou para preencher fichas para o professor. Escreve-se para um único interlocutor, o professor, e aquilo que se escreve, na maio-

ria das vezes, não representa a voz do aluno, mas a devolução do que o professor gostaria de ver escrito. Além disso, a maior parte das aulas é destinada ao ensino-aprendizagem da metalinguagem. Ou seja, a maior parte das aulas se concentra numa “sobrecarga de inutilidades”, no dizer de Luft (2001, p. 47) que em nada irá contribuir para ampliar a capacidade comunicativa do aluno, já que aprender sobre a língua não significa aprender a língua, pois não possibilita “dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos” (GERALDI, 2001, p. 89).

O autor supracitado comprova essa artificialidade ao afirmar que

na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise lingüística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise lingüística (GERALDI: 2001, p. 90).

Quanto aos critérios para a seqüenciação dos conteúdos de língua portuguesa, os PCNs reconhecem que as práticas de linguagem não podem ser tratadas de forma isolada, fragmentada e desarticulada, como tem sido na tradição escolar.

Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “Tópicos de gramática” e “redação” fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si (BRASIL: 1998, p. 36).

Nessa abordagem, tais práticas se inter-relacionam de modo que um texto que seja usado para a leitura não se limita a uma mera descodificação de sinais gráficos. Ao ser estudado, refletindo a respeito de sua organização interna e discursiva, o aluno apreende como a linguagem funciona nele e transfere o que internalizou aos textos que produzirá. O mesmo acontece com a produção de textos orais. É na escuta de textos orais e na reflexão sobre a sua forma de estruturação que o aluno produzirá seus próprios textos.

Além disso, os conteúdos de tais práticas não podem ser preestabelecidos sem levar em consideração as necessidades dos alunos que se definem “a partir dos objetivos colocados para o ensino” (BRASIL, 1998, p. 37) e das possibilidades de aprendizagem que se definem “a partir do grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa proposta” (BRASIL, 1998, p. 37). O grau de complexidade está relacionado com as dificuldades discursivas e lingüísticas apresentadas pelo aluno nas práticas de escuta/leitura de textos e nas práticas de produção de textos orais e escritos. O grau de exigência da tarefa diz respeito aos “conhecimentos de natureza conceitual e procedimental que o sujeito precisa ativar para resolver o problema proposto pela atividade” (BRASIL: 1998, p. 38).

Nesse sentido, percebe-se uma real preocupação com as dificuldades e necessidades lingüísticas e discursivas do aluno. Não se faz, de acordo com as propostas desse documen-

to, um planejamento prévio do conteúdo sem se conhecer os problemas comunicativos apresentados pelo aluno os quais podem vir a impedi-lo de ter uma adequada atuação como usuário da língua.

Conforme já foi salientado anteriormente, os PCNs consideram o texto como *unidade de ensino* e os gêneros textuais, *objeto de ensino*. É sugerido, portanto, nesse documento, que gêneros podem ser privilegiados no trabalho com as práticas de linguagem, tendo em vista sua circulação social – gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica.

Segundo Barbosa (2000), uma prática de ensino fundamentada em atividades com gêneros textuais possibilita ao aluno não só apreender aspectos relacionados à estrutura textual, como também aspectos sócio-históricos e culturais, o que considera de suma importância para a compreensão e produção de textos, pelo fato de o gênero concretizar uma forma de dizer que circula socialmente; permite ao professor ter parâmetros mais claros para intervir no processo de compreensão e produção de textos; torna possível ao professor elaborar as seqüências e simultaneidades curriculares que deverão ser trabalhadas ao longo das séries escolares na prática de linguagem.

4. Considerações finais

Portanto, a concepção de linguagem que embasa os PCNs é a que percebe a língua (gem) como interação. De acordo com essa concepção, a língua é viva e se constitui histórica e socialmente. É urgente que se rompa com a concepção de língua(gem) e, conseqüentemente, com a concepção de ensino de língua que se tem sustentado até então e se assuma de uma vez por todas que só se aprende uma língua no uso, na interação verbal, desenvolvendo as habilidades de escuta, leitura, fala e escrita, por meio de práticas (escuta/leitura, escrita e reflexão lingüística) interdependentes que se sustentam no texto, concretizado em gêneros textuais. É essa a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. [1992]. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hicitec, 1999.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor pressuposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?, in: ROJO, Roxane (org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC/ Campinas: Mercado de Letras, 2000 (Coleção "As faces da Lingüística Aplicada").

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997. v. 2.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Ainda uma leitura dos parâmetros curriculares nacionais. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas*. São Paulo, ano 1, n. 2, pp. 20-26, jun.2001.

GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001. 136p. (Coleção "Na sala de aula").

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2001. 100p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, in: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

SAUSSURE, Ferdinand de [1916]. *Curso de lingüística geral*. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2004. 279p.