

Entre o "dizer" e o "fazer": o duplo estatuto da noção de gênero nos documentos orientadores/prescritores do ensino no Brasil

Ana Maria de Mattos Guimarães

Anderson Carnin

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil

Resumo: O artigo apresenta algumas reflexões acerca da(s) noção(ões) de gênero discursivo/textual presente(s) em documentos que orientam/prescrevem o agir docente do professor de Língua Portuguesa, especialmente nos Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009). O estudo aponta para indícios de uma "hibridização terminológica e conceitual", em que um duplo estatuto é aplicado à noção de gênero discursivo/textual enquanto objeto de ensino. Tal hibridização sinaliza para o fato de que, no campo da didática da língua materna, há ainda espaço para o debate sobre o trabalho com gêneros discursivos/textuais e a elaboração de interfaces que contemplem a ampliação teórico-metodológica desse quadro.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; gêneros textuais; gêneros discursivos; referenciais curriculares.

Abstract: This paper presents some considerations about the notions of textual/discursive genre presented in the documents which guide/prescribe Portuguese as First Language teachers' practice concerning the Curricular guidelines of Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009). The study brings up some clues that point out to a conceptual and terminological hybridization in which a double statute is applied to the notion of textual/discursive genre as a teaching object. This hybridization points to the fact that, in first language pedagogy, there are still space for debate on the work with textual/discursive genre and to elaborate interfaces which concern the enlargement of this theoretical and methodological field.

Keywords: Portuguese language teaching; textual genre; discursive genre; curricular guidelines.

Ana Maria de
M. Guimarães

Anderson
Carnin

240

Este artigo foi pensado como uma forma de homenagear um grande colega. O Zé foi, sem dúvidas, uma pessoa inesquecível, pois conseguiu aliar uma sólida formação acadêmica com um grande calor humano. Nós nos conhecemos na minha banca de doutorado e, desde então (isso foi em 1990), cruzamos nossos vieses teóricos em muitas ocasiões. E nesse tempo, sempre mantive uma preocupação pedagógica, uma vontade de enxergar como o nosso dito acadêmico se realizava no fazer, na sala de aula de língua materna. Nesse sentido, o presente trabalho desenvolvido em conjunto com Anderson Carnin, tem como objetivo principal apresentar algumas reflexões acerca da(s) noção(ões) de gênero discursivo/textual presente(s) em documentos que orientam/prescrevem esse fazer, dispensando especial atenção aos novos Referenciais curriculares da SE/RS¹ do estado do Rio Grande do Sul, recentemente publicados.

Para isso, organizamos este artigo² em quatro partes, quais sejam: 1) Breve percurso das noções de gênero discursivo/textual no cenário educacional brasileiro; 2) Uma possibilidade pedagógica de trabalho com gêneros; 3) Os Referenciais Curriculares da SE/RS e sua(s) noção(ões) de gênero(s) e de trabalho com gêneros; 4) Considerações finais.

BREVE PERCURSO DAS NOÇÕES DE GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

No cenário educacional brasileiro, quer seja em nível nacional, quer em nível regional/estadual, parece existir um consenso de que o trabalho com a língua(gem) em sala de aula deve ser realizado por meio de tarefas que levem o(s) aluno(s) a (re)conhecerem, apropriarem-se e produzirem diferentes textos. Esses textos devem, também, fazer parte do mundo social em que esses alunos estão inseridos, de forma que as diferentes culturas e papéis que a linguagem exerce nesses espaços possam servir ao aluno como referência para o desenvolvimento de sua(s) capacidade(s) comunicacionais e (sócio)interativas.

Diante deste cenário, o objeto e os objetivos do estudo e do ensino de Língua Portuguesa na escola básica passaram – e ainda estão passando –

1 Neste texto, aos nos referirmos aos Referenciais curriculares da SE/RS, estamos mencionando especificamente o volume I do Referencial curricular da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, mais especificamente da seção de língua portuguesa e literatura, publicado no segundo semestre de 2009 pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

2 Agradecemos a leitura atenta de Rafaela Fetzner Drey.

por inúmeras reformulações que visam, prioritariamente, à melhoria do sistema de ensino no Brasil. Exemplo disso são as políticas oficiais de qualificação do sistema de ensino. Como marco maior – e mais relevante para a intenção deste trabalho – citamos a publicação, em 1998, dos *Parâmetros curriculares nacionais* (doravante PCNs) pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1998).

Através dos PCNs, ocorreu a oficialização da adoção da noção de gênero discursivo como objeto de ensino. Essa adoção ainda encontra espaço para discussão, realização de pesquisas, trabalhos de formação inicial e continuada de professores dada a complexidade inerente a essa noção teórica e ao trabalho que deve ser desenvolvido na sala de aula de língua portuguesa.

Entretanto, um olhar para trabalhos que se relacionam à realidade do ensino de língua materna em nosso país parece sugerir que, apesar do avanço de pesquisas na área, o ensino não as incorporou – ou talvez, não as tenha compreendido. É verdade que se trabalha com o texto em sala de aula. Mas o que questionamos, neste momento, é o *como* se trabalha o texto em sala de aula. Parece-nos que o tipo de trabalho realizado não se diferencia, muitas vezes, de uma proposta a partir de frases isoladas. No momento em que se pede que o aluno retire, mecanicamente, substantivos ou adjetivos de um texto sem perceber o papel dessas classes para a compreensão do sentido do texto, este serve, simplesmente, como um conjunto de frases de onde serão retirados os elementos gramaticais a serem analisados. Na maior parte das aulas de língua portuguesa, após a leitura oral e silenciosa, são feitas questões gerais – que nem sempre abordam o texto como um todo – e logo se parte para exercícios que pedem elementos como discriminação de funções sintáticas ou classes gramaticais. Ao final, a atividade de produção textual aborda o assunto do texto lido, em uma proposta bastante artificial. Essas constatações também estão presentes na voz de uma docente de 5ª série, colaboradora de pesquisa³ por nós realizada, quando fala a respeito do trabalho que lhe é prescrito:

MH: Bom, a gente têm os objetivos prontos, né. Os mínimos, conteúdos mínimos que tu ten(s) que aplica(r) neles, né.

Ou, na voz de professora-estagiária de língua portuguesa em escola municipal da Grande Porto Alegre, aluna de 5º semestre de Faculdade de

3 Estamos falando da pesquisa “Diversidade Social e Identidade do Português Brasileiro nas Interações de Sala de Aula de Língua Portuguesa”, que foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, de 2007 a 2009.

Letras:

P: Normalmente eu pego textos (.) de livros ou jornal agora até tô começando a trabalhar mais com textos jornalísticos até agora tava trabalhando poema, e aí as questões eu mesma elaboro. Dificilmente eu pego questões pro::ntas de (.) livro didático porque eu não:: não gosto muito.

P: Eu eu vou dizer o que eu uso né (.) o que eu tenho como maior objetivo assim que eu acho que é eles saberem usar as classes gramaticais dentro de um texto (.) eles saberem identificar dentro de um texto que é onde eles não conseguem é a gramática textual (.) é conseguir trabalhar a gramática textual com os alunos.

Ana Maria de
M. Guimarães

Anderson
Carnin

242

A nosso ver, a grande questão subjacente é alicerçar a proposta pedagógica numa concepção sociointeracional de linguagem, ou seja, acreditar, como Franchi (1987, p. 7) que é, “na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria do sistema linguístico, no sentido que constrói, com os outros, os objetos linguísticos de que vai se utilizar, na medida em que constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores”.

Tal concepção encontra um de seus fundamentos na idéia do caráter fundamentalmente social da enunciação e do dialogismo que nela se manifesta, já expressa por Volochinov, em *Marxismo e filosofia da linguagem*:

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerada como individual no sentido estrito do termo... *A enunciação é de natureza social* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 113).

O ponto de partida está estabelecido: o caráter social dos atos de linguagem que implica a ideia da compreensão como um diálogo, no qual os sentidos são firmados, reafirmados, contrapostos, desmentidos. Em outras palavras, esses sentidos são co-construídos entre os interlocutores. É a partir desta abordagem do dialogismo, como princípio dialógico constitutivo da linguagem, que se desenvolve o tema da atitude responsiva ativa. Bakhtin (2003) retoma essa questão quando afirma que a compreensão gera o pensamento em outro contexto e leva à recriação do objetivo compreendido, sendo que essa recriação, por sua vez, altera o sentido do objeto. Assim, para ele, compreender é re-pensar, realocar a atividade-alvo sobre a qual se está refletindo.

Bakhtin considera a vida dialógica por natureza, sendo o dialogismo,

portanto, o princípio que constitui a linguagem e a condição de sentido no discurso. Assim sendo, a leitura de um texto se estabelece como um processo de construção de sentidos - dialógico, portanto:

Até hoje existem na linguística *ficções* como o “ouvinte” e o “entendedor” (parceiros do “falante”, do “fluxo único da fala”, etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva. [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena... Tudo o que aqui dissemos refere-se, *mutatis mutante*, ao discurso escrito e ao lido.

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê) (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Há uma construção conjunta do sentido de uma enunciação: ele não se encontra no indivíduo, no signo linguístico ou no interlocutor, mas na interação entre locutor e interlocutor, mediada pelos signos linguísticos. A noção de compreensão ativa é ilustrativa do movimento dialógico da enunciação. Um locutor, ao propor um enunciado, pressupõe um interlocutor (real ou virtual), do qual requer uma atitude responsiva. A compreensão desse enunciado, por sua vez, não significa simplesmente reconhecer a forma linguística, mas traz junto uma relação entre os significados das palavras empregadas e seu conteúdo ideológico, o que implica considerar as condições de produção e da interação locutor/interlocutor. Ou seja, há uma ação histórica compartilhada socialmente, realizada em um tempo e lugar específicos, mas mutável, dependendo das variações do contexto. O significado é elaborado socialmente, isto é, co-construído. Pode-se, então dizer, que pensar no movimento dialógico da enunciação significa enfatizar a natureza contextual da interação e o aspecto sociocultural dos contextos nos quais as interações se realizam. O sujeito falante, na perspectiva bakhtiniana, é um ser histórico e ideológico, cujo discurso reflete variadas vozes sociais.

Dentro desse contexto de dialogismo é que se pode entender “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos” (“as correias de trans-

*Entre o “dizer”
e o “fazer”: o
duplo estatuto da
noção de gênero
nos documentos
orientadores/
prescritores do
ensino no Brasil*

missão entre a história da sociedade e a história da linguagem”) (BAKHTIN, 2003, p. 268), gêneros esses reconhecidos socialmente como manifestações de práticas sociais, cultural e historicamente situadas.

A noção de gênero discursivo como a cristalização de *tipos relativamente estáveis de enunciado* (Idem, p. 279) abarca em seu escopo aspectos tanto enunciativos quanto discursivos. Deslocada de seu espaço de reflexão original (a filosofia da linguagem/estudos literários), a noção bakhtiniana de gêneros discursivos, quando realocada num espaço de reflexão pedagógica, permite, de acordo com Barbosa (2000, p. 152-153, grifos no original), “incorporar *elementos da ordem do social e do histórico*; permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso, abrange o *conteúdo temático*, a *construção composicional* e seu *estilo verbal*”.

Nesse sentido, a eleição do texto como unidade básica para o ensino de língua(gem) e da noção exposta de gênero discursivo como articuladora do trabalho a ser realizado em sala de aula representa, sem dúvida, a grande inovação que os PCNs formalizaram. No entanto, sobre isso, nos perguntamos: “Como, uma vez que a reflexão pedagógica não estava presente em Bakhtin, essa noção pode sustentar uma proposta de ensino?”.

Ao constatar que, apesar de muito produtiva e epistemologicamente coerente, essa noção não pode ser transposta diretamente à sala de aula, ao trabalho didático com a língua(gem), diversos estudiosos, mais especificamente da subárea da didática da língua(gem), enfrentaram o desafio de propor reflexões que sustentassem a adoção de tal noção principalmente no espaço do trabalho escolar. Como resultado dessa preocupação, diferentes propostas de trabalho com gêneros – ainda fruto de uma releitura da obra bakhtiniana – foram sendo desenvolvidos tanto no Brasil como no mundo. Uma das mais conhecida, pelo menos em nosso país, é a proposta de trabalho derivada da corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), inaugurada por Jean Paul Bronckart, juntamente com Bernard Schneuwly, na Universidade de Genebra na década de 1980.

Tal corrente, que, em sua gênese, leva em consideração postulados dos estudos de Vygotsky, de Saussure e, claro, de Volochinov/Bakhtin, tem como ocupação maior o estudo do papel nodal da linguagem na ontogênese humana. A partir de uma grande pesquisa acerca do funcionamento dos textos/discursos, propôs uma noção de gênero de texto muito próxima da noção bakhtiniana de gênero do discurso. Bronckart (1999, p. 101-102) define, à semelhança de Bakhtin, gênero de texto como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estrutu-

ração, relação entre os interlocutores e estilo específicos.⁴

Assim, o estudo realizado por Bronckart e seu grupo popularizou, ao menos em solo brasileiro, especialmente no escolar, a noção de gênero de texto (ou gênero textual) - dada a adoção das reflexões metodológicas empreendidas por seu grupo - para o trabalho com gêneros no espaço escolar através das chamadas “sequências didáticas”. Tal noção foi amplamente utilizada nas reflexões apresentadas pelos PCNs aos professores da educação básica, como demonstraremos posteriormente.

Dessa forma, desde a publicação dos PCNs, podemos perceber que coexistem no percurso da didatização de gênero no cenário educacional brasileiro, duas grandes noções de gênero que, resguardadas as especificidades epistemológicas que embasam suas reflexões, podem ser diferenciadas como: a noção de vertente discursiva, que se apóia radicalmente nos postulados bakhtinianos, mas que não tem, a nosso ver, desenvolvida de maneira consolidada uma abordagem didática; e a noção textual, do grupo suíço e com grande aceitação no espaço escolar, dada sua já desenvolvida proposta de abordagem didática⁵. Ainda que alvo de muitas críticas, a leitura mais aprofundada - e diretamente da fonte dessa última proposta - nos permite entender que a abordagem de trabalho com gêneros orais e escritos na escola apresentada por autores ligados à vertente mais didática do ISD (especialmente por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz) e refletida tanto nos PCNs quanto nos *Referencias Curriculares da SE/RS* apresenta enorme valor teórico, metodológico e organizacional no trabalho do professor de língua portuguesa.

Isso pode ser explicado pelo fato de que a abordagem da vertente

*Entre o “dizer”
e o “fazer”: o
duplo estatuto da
noção de gênero
nos documentos
orientadores/
prescritores do
ensino no Brasil*

245

4 A principal justificativa de Bronckart (2008, p.87) para o uso do termo textual parece estar ligada à noção que propõe para discurso, visto como “a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas”. Nesse sentido, o “termo designa práticas languageiras, em oposição ao sistema da LÍNGUA”. Uma vez que a realidade da língua é constituída por práticas situadas, utilizará a expressão agir languageiro e não atividades discursivas. Esse agir languageiro se traduz em um texto, que define como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário...” De uma forma bastante simplista, pode-se partir daí para a ligação da noção de gênero a texto.

5 Não entraremos no mérito das discussões mais aprofundadas acerca das diferenças teóricas/terminológicas entre gêneros discursivos (ou do discurso) e gêneros textuais (ou do texto) neste estudo por entender que essa discussão não é necessária neste momento. Para um maior entendimento sobre este assunto, sugerimos a leitura do texto “Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas” de Roxane Rojo, publicado em: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. Neste texto, a autora traça um interessante paralelo das duas noções e identifica as especificidades de cada abordagem.

textual se preocupou em construir uma metodologia para o ensino de língua(gem), elaborada com o intuito de melhor desenvolver as capacidades linguageiras dos aprendizes em sala de aula. Tal metodologia foi denominada de “sequência didática” e está presente nas recomendações metodológicas dos PCNs e, implicitamente, como demonstraremos adiante, nos *Referenciais curriculares da SE/RS*.

Ana Maria de
M. Guimarães

Anderson
Carnin

246

UMA ABORDAGEM DE TRABALHO COM GÊNEROS: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Um sequência didática, segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de *um* gênero textual oral ou escrito”. Entendida como um objeto de ensino sistemático, a sequência didática, em um contexto mais amplo, deve:

criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Nesse sentido, a elaboração de uma sequência didática para o trabalho em sala de aula, a partir de um determinado gênero, implica na articulação de um mecanismo de construção didática que transforma o gênero textual em si, ou a sua descrição, em um programa de ensino do próprio gênero. Constrói-se, assim, a sequência didática, que coloca em ação três conjuntos de dados, quais sejam: “comportamentos dos especialistas, comportamentos dos aprendizes e experiências de ensino” (DOLZ, SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 259). As críticas direcionadas a esse ensino que escolariza o gênero não nos parecem, nesse momento, relevantes para o trabalho que aqui desenvolvemos.

Destarte, o ensino de um determinado gênero através de uma sequência didática exige que a elaboração de uma sequência de trabalho e o próprio gênero sejam conhecidos pelo professor. Esse é o primeiro passo para que o professor possa definir quais as dimensões, os componentes do gênero serão objetos de seu projeto de ensino em prol da educação linguística dos alunos. Outros aspectos também devem ser levados em consideração, quais sejam:

- i) As práticas sociais de referência: como o gênero funciona, como se dá a sua produção e recepção nas práticas sociais;
- ii) A literatura sobre o gênero: como se define o gênero, como ele é caracterizado nos estudos que se voltam para ele;
- iii) As práticas linguageiras dos alunos, suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, segundo sua faixa etária e seu grau de letramento;
- iv) As práticas escolares: ou seja, o modo com que a escola vem lidando com o ensino de língua, as experiências acumuladas, as formas de trabalho já experimentadas no cotidiano escolar (GOMES-SANTOS, 2007, p. 56).

Entre o “dizer” e o “fazer”: o duplo estatuto da noção de gênero nos documentos orientadores/prescritores do ensino no Brasil

A articulação desses aspectos/saberes pode ser representada por meio de um esquema gráfico apresentado por Dolz, Noverraz & Scheuwly (2004, p. 98) da seguinte maneira:

247

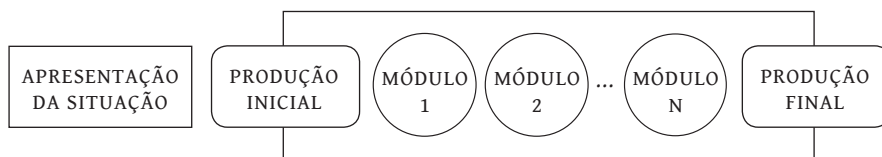


Figura 1: Representação de uma sequência didática

Como podemos observar, a proposta de uma sequência didática traz quatro itens principais. A *apresentação da situação* serve como um momento introdutório ao procedimento, em que o professor irá “sondar” os alunos acerca dos conhecimentos que eles já possuem sobre o gênero em estudo, solicitará uma produção inicial do gênero bem como poderá observar quais as dificuldades e capacidades apresentadas pelos alunos para que possa planejar de maneira mais eficaz o que trabalhará nos módulos. “É o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99)

A *produção inicial* é, como o próprio nome sugere, a primeira produção textual – quer oral ou escrita – do gênero abordado na sequência. Serve para que o professor consiga avaliar de maneira somativa, ao final da sequência, os acréscimos e aprendizagens que seus alunos obtiveram, bem como para “mapear” as principais capacidades que precisam ser desenvolvidas nos alunos e os problemas que precisam ser abordados nos módulos para que eles possam dominar o gênero em estudo. É na produção inicial que “os pontos fortes e fracos serão evidenciados; as técnicas de escrita

ou de fala serão avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem” e é permitida a introdução de uma linguagem comum entre professor e alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Os *módulos* são as diferentes atividades e exercícios que o professor irá propor de maneira sistemática para que os alunos consigam dominar as capacidades necessárias para a produção qualificada do gênero. Nos módulos são trabalhados problemas de diferentes níveis (como a representação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento do texto e a realização do texto, por exemplo).

A *produção final*, por sua vez, possibilita que o aluno escreva um novo texto colocando em prática as noções e conceitos/problemas trabalhados nos módulos e capitalize suas aquisições em um novo texto pertencente ao gênero estudado.

É a partir da definição desse modelo didático de abordagem de gênero(s) que o professor pode elaborar seu conjunto de atividades e tarefas em uma sequência didática, além dos procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados e dos instrumentos de avaliação da aprendizagem propostos.

Com isso, acreditamos que a proposta de ensino baseada em sequências didáticas a partir de gêneros textuais apresenta benefícios, como a possibilidade de que o professor, ao ensinar, se baseie no que ele e seus alunos conhecem sobre o gênero (repertório de conhecimentos), bem como verifique quais dão as práticas de letramento que os alunos já se apropriaram e daquilo que ainda são capazes de aprender. Além disso, o trabalho com sequências didáticas fornece ao professor elementos para avaliar, juntamente com os alunos, os desafios e os avanços encontrados no percurso de estudo do gênero, como bem demonstram pesquisas realizadas sobre esse tema (ex. GUIMARÃES, 2006; GUIMARÃES; CAMPANI-CASTILHOS; DREY, 2008; GONÇALVES, 2009, entre outros).

É preciso dizer ainda que

a proposta de sequência didática descrita acima não é a única forma de planejar o ensino. Essa proposta, entretanto, nos instiga a inventar outros modos de organizar o ensino de um dado gênero. O que parece significativo e a ideia de que não há ensino casual: programá-lo parece ser o passo inicial para que possamos desenvolver uma postura de reflexão constante sobre ele, na sala de aula, na comunidade escolar, nos espaços de formação, na sociedade como um todo (GOMES-SANTOS, 2007, p. 59).

Essa observação feita por Gomes-Santos reveste-se de maior impor-

tância nesse trabalho por dois grandes motivos: (1) alerta explicitamente para o fato de que não há trabalho de ensino de/com gênero(s) que não precise ser programado e (2), que sequência didática é o procedimento até então mais desenvolvido e conhecido, mas que não é único e, a nosso ver, não necessariamente precisa ser adotado como um cânone. Há espaço para que, como bem alertam os autores do procedimento,

uma grande variedade de atividades devem selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

Para sintetizar, gostaríamos de retomar a questão maior dessa seção: a diferença entre a noção de gênero discursivo e gênero textual. Como foi discutido anteriormente e aqui queremos enfatizar, há uma diferença fundamental entre gênero discursivo e gênero textual e suas respectivas abordagens: as abordagens textuais em geral privilegiam, obviamente, o elemento textual,⁶ e as discursivas levam em conta o texto, sua estrutura e também o projeto enunciativo (que é mais do que a mera intencionalidade) e a inserção social da prática em que surgem os gêneros. A transposição dessas abordagens à sala de aula de língua portuguesa, como demonstrado, não tem um caminho único, fixo, mas foi, nos PCNs, em muitas pesquisas acadêmicas e em cursos de formação docente (quer inicial ou continuada), fortemente inspirada na modelização de gênero textual/sequência didática do grupo do ISD.

Se atualmente, passados mais de dez anos da publicação dos PCNs, da apresentação do procedimento sequência didática no Brasil e da inserção da noção de gênero discursivo/textual nas complexas relações do sistema educacional, parece ser axiomático discutir a adoção de tal noção como base para o trabalho com a língua(gem) em sala de aula, a publicação, no estado do Rio Grande do Sul, em meados de 2009, dos *Referenciais curriculares da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, área de língua portuguesa e literatura* reacende o debate em solo gaúcho. A compreensão dos

*Entre o “dizer”
e o “fazer”: o
duplo estatuto da
noção de gênero
nos documentos
orientadores/
prescritores do
ensino no Brasil*

249

6 Na noção de gênero de texto, tal como vista pelo ISD, destaca-se a importância da arquitetura textual, resultado de exaustiva pesquisa em vasto *corpus* de textos de diferentes gêneros. Tal noção permite ver o texto como um folhado, no qual se distinguem três níveis: o da infra-estrutura, o dos mecanismos de textualização e o dos mecanismos de responsabilização enunciativa (Majores explicações em BRONCKART, 1999; 2008).

professores que receberam essa obra, a relevância do trabalho com gêneros (discursivos, na terminologia utilizada no documento), bem como a(s) metodologia(s) empregada(s) para esse fim parecem ser questões que emergem naturalmente a partir da chegada dos Referenciais curriculares da SE/RS ao sistema de ensino gaúcho. Antes mesmo de apresentar uma análise sobre as implicações que essa publicação está alcançando nas escolas do estado, é relevante apresentar uma síntese acerca da(s) concepções adotadas no documento sobre o tema deste artigo.

Ana Maria de
M. Guimarães

Anderson
Carnin

OS REFERENCIAIS CURRICULARES E SUA(S) NOÇÃO(ÕES) DE GÊNERO(S) E DE TRABALHO COM GÊNEROS

250

Tendo em vista as discussões que fizemos no item anterior, nesta seção limitar-nos-emos a apresentar e discutir alguns excertos dos Referenciais curriculares da SE/RS que se relacionam de maneira explícita ou implícita com a temática deste trabalho: a(s) noção(ões) de gênero(s) e de trabalho com gêneros presentes no documento. É válido destacar que a(s) ênfase(s) ao(s) termo(s) foi (foram) acrescentada(s) posteriormente e não faz(em) parte da construção textual do documento em análise. Para iniciar, logo nas primeiras páginas dos Referenciais curriculares da SE/RS é apresentado o objeto/objetivo das aulas de língua portuguesa, na seção “O texto como objeto de ensino”, da qual retiramos o excerto em que aparece pela primeira vez no documento o uso do termo gênero, ainda sem nenhum adjetivo que lhe especifique ou caracterize:

- ler textos de **gêneros** variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54, ênfase nossa).

Em outra passagem, que sucede a supracitada, encontramos novamente o termo sem especificação alguma:

Podemos responder a um texto recomendando-o a alguém, retomando-o em uma conversa, aprendendo algo que não sabíamos e precisávamos saber, debatendo, escrevendo um novo texto, esperando avidamente pelo novo título a ser publicado por um mesmo autor, dobrando à esquerda na próxima esquina, decidindo consultar um médico ou observando os horários para tomar um medicamento, ligando novamente a televisão no horário de veiculação

de determinado programa ou tentando evitar que alguém o faça, e assim por diante. Tudo isso dependerá da finalidade de leitura e do **gênero** do texto lido (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 55, ênfase nossa).

Nesta passagem, no entanto, é sinalizado, ainda que de maneira sutil, um primeiro diálogo com a obra bakhtiniana: a ideia de leitura como atitude responsiva ativa é um postulado presente no legado teórico deixado pelo autor russo. Continuamos, no entanto, sem a especificidade terminológica de qual noção de gênero o documento se vale. Tal fato se repete ainda em outras passagens do texto até que, nas páginas 57 e 58, é explicitado o conceito de gênero que norteia a proposta apresentada, ao adjetivá-lo como discursivo (do discurso), como podemos observar no fragmento abaixo:

Nas práticas sociais de leitura, o contexto específico em que pegamos um texto para ler, nossos objetivos ao lê-lo e as características gerais dos textos e de seus **gêneros**, como o suporte, por exemplo, dão lugar a previsões de leitura e à adoção de uma série de ações para ler em detrimento de outras. Isso significa que começamos a ler e a lançar sobre o texto uma interpretação mesmo antes de lê-lo no sentido verbal mais estrito. Na sala de aula, tais procedimentos são didatizados em tarefas e preparatórias para a leitura. Durante a realização dessas tarefas, o grupo poderá trabalhar sobre conhecimentos prévios necessários à leitura, sejam eles relacionados à temática do texto, ao **gênero de discurso** a que pertence ou aos recursos linguísticos necessários para sua compreensão (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 57-58, ênfase nossa).

No excerto em questão é realizada a assunção oficial de que a reflexão teórica apresentada no documento e o movimento praxeológico por ele prescrito aos professores da SE/RS pauta-se na noção bakhtiniana de gênero discursivo, haja vista que, além da similaridade terminológica, as “práticas sociais de leitura”, como bem menciona o documento, e se bem o interpretamos, levam em consideração aspectos da ordem do projeto enunciativo a que o gênero pertence, numa alusão clara aos postulados de Bakhtin sobre gêneros do discurso. Tal interpretação e alusão são reforçadas nas páginas seguintes com outras passagens, em que importantes questões ligadas à especificidade da leitura da obra bakhtiniana são demonstradas.

Contudo, à página 61 do texto encontramos uma passagem, abaixo

*Entre o “dizer”
e o “fazer”: o
duplo estatuto da
noção de gênero
nos documentos
orientadores/
prescritores do
ensino no Brasil*

transcrita, que nos permite questionar: é tão somente uma abordagem discursiva que as autoras propõem ao documento?

Ana Maria de
M. Guimarães

Anderson
Carnin

252

Outras discussões poderão estar ligadas ao **gênero discursivo** que estrutura a produção textual: em que partes se divide o texto, como progride, como começa e termina, que elementos enunciativos e estruturais permitem que se reconheça a que gênero pertence, que textos de apoio acompanham o texto verbal, qual o formato etc.? O debate sobre esses elementos será importante na reflexão linguística voltada à produção textual e poderá ser iniciado de modo produtivo na leitura dos textos de referência selecionados pelo professor. Além disso, é no contato direto com textos literários que se vai aprender a ler literatura. Para tanto, no estudo do texto, podem-se destacar as características de determinados **gêneros, ou elementos culturais e estéticos aos quais o texto faz referência, ou marcas de intertextualidade, informações de história, literária ou não, importantes para a apropriação do texto etc.** (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 61, ênfases nossas).

A partir dos conceitos discutidos na primeira parte deste artigo, podemos entender que a preocupação com a estrutura textual, ainda que consideremos o contexto específico do ensino, não encontra abrigo imediato na noção de gênero discursivo desenvolvida por Bakhtin. Há, neste fragmento, indícios do que entendemos como uma “hibridização terminológica e conceitual”, em que apreendemos/depreendemos um duplo estatuto aplicado à noção de gênero discursivo/textual nos Referenciais curriculares da SE/RS. Ao procurar evidenciar a preocupação com elementos enunciativos, culturais, estéticos (estritamente ligados a uma noção discursiva) o documento apresenta a adoção de uma posição epistemológica orientada pelo viés discursivo. No entanto, ao verificarmos a orientação didatizante, ainda que parcialmente presente no fragmento acima, contactamos a presença de postulados metodológicos característicos da noção de gênero textual como proposto pelo grupo do ISD (ex.: elementos estruturais do texto/gênero), abordagem de viés textual. Embora tais abordagens não sejam antagônicas, curiosamente, na sequência do texto, encontramos a seguinte nota de rodapé:

Para estender a discussão do ensino e da aprendizagem da produção escrita, ver Dolz et al. (2004), Guedes (2002; 2006), Guimarães (2006a), Guimarães e colegas (2008) e Machado (2004). As várias coletâneas de textos acerca de **gêneros textuais** e **gêneros do discurso** lista-

das nas referências são também fontes para uma discussão mais extensa sobre a centralidade do gênero numa pedagogia da produção de textos (ênfases nossas, RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 63).

Aqui encontramos, lado a lado, as expressões “gêneros textuais” e “gêneros do discurso” não como sinônimos, é claro. Contudo, não é clara ao leitor a distinção entre ambas as expressões e o que a adoção/emprego de cada uma delas implica/acarreta. É nesse momento que mais profundamente nos questionamos acerca do estatuto da noção de gênero presente nos Referenciais curriculares da SE/RS. Embora possamos perceber a tentativa de seguir uma orientação discursiva da noção de gênero, certamente mais ampla por levar em consideração muitos outros aspectos que a noção mais ligada à abordagem textual não abrange, resta-nos o impasse: a noção utilizada – ao menos verbalizada teoricamente – é de fato apenas a discursiva? Se sim, por que quando a ênfase recai sobre aspectos estritamente metodológicos, práticos, de trabalho didático, subliminarmente são empregados conceitos/metodologias de uma abordagem textual?

Um claro exemplo do uso de uma metodologia ligada à abordagem textual, especialmente à ligada à escola genebrina, dá-se quando, no documento, são apresentados procedimentos para o trabalho com produção de textos na sala de aula. Vejamos:

PRODUÇÃO INICIAL

Trata-se da produção, pelos alunos, de um primeiro texto, a partir de uma provocação que os leve a ter em mente o **gênero de discurso** que será trabalhado na unidade didática em questão. Nessa produção, o professor poderá examinar o que os alunos já sabem sobre o **gênero** e o que ainda está por ser aprendido, permitindo que organize, com esse diagnóstico, uma série de ações didáticas que, na forma de oficinas de escrita, favoreçam as aprendizagens sobre o **gênero** em produção (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 64, ênfase nossa).

Conforme a abordagem de trabalho com gêneros que apresentamos acima, a proposta de trabalho com uma produção textual inicial para verificar o que os alunos já sabem sobre o gênero em estudo é ligada ao procedimento “sequência didática”, termo não citado para nomear as atividades propostas pelos Referenciais. Embora a similaridade com o procedimento extrapole o nível discursivo e vincule-se, como uma leitura atenta de todo o documento permite perceber, com o nível organizacional e

*Entre o “dizer”
e o “fazer”: o
duplo estatuto da
noção de gênero
nos documentos
orientadores/
prescritores do
ensino no Brasil*

metodológico, o trabalho com gêneros que é sugerido foi denominado de “unidade didática”.

Ao longo das próximas quinze páginas do documento, o uso do termo gênero aparece com frequência, ora sem especificação, ora acompanhado do adjetivo discursivo. Mas, nas páginas 78 e 79, o termo recebe um tratamento especial. A ele é destinado um parágrafo inteiro, no qual lemos:

Ana Maria de
M. Guimarães

Anderson
Carnin

254

gêneros de discurso: são conteúdos estruturantes; não apenas serão objeto de discussão e reflexão, mas principalmente serão objeto de trabalho, na leitura e na produção. O elenco de gêneros a ser estudado deve guiar a seleção de textos para leitura e de projetos para a produção de textos (essa função estruturante dos gêneros no plano de estudos será comentada a seguir, na seção sobre **progressão curricular**); além disso, nos casos em que tópicos de gramática forem ligados ao gênero (por exemplo, o emprego de tempos verbais em notícias, crônicas e contos; o emprego de nexos argumentativos e de modalizadores em textos de opinião e em debates orais), o trabalho será integrado a partir do gênero selecionado. No estudo de diferentes gêneros serão examinados os modos de compor sequências descritivas, narrativas, argumentativas e expositivo-instrucionais, as quais deverão compor os textos em combinações variadas e não como formas puras. Por fim, nos gêneros literários, o estudo de procedimentos como o estabelecimento do ponto de vista, a construção do personagem, o ritmo e a rima, serão integrados ao estudo do gênero que estrutura o trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 78-79, ênfase nossa).

Novamente merece destaque a preocupação didática do documento em relacionar seus conceitos-chave ao trabalho que o professor deverá desenvolver. Considerando o público-alvo do mesmo, esta preocupação significa um grande avanço no desenvolvimento de um documento que realmente assume o papel de orientador e não apenas de prescritor do trabalho docente. Como observamos acima, há uma nítida demonstração da função pedagógica que a noção de gênero assume no contexto do planejamento e trabalho escolar. Nesse sentido, os Referenciais curriculares da SE/RS apresentam um considerável avanço com relação aos PCNs. A proposição de uma abordagem de trabalho com gêneros neles apresentada é bastante inovadora. Inovadora por, além de conjugar duas abordagens de gênero, ousar apresentar uma ampliação do trabalho com sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), até então pensada e realizada

por poucos. A proposta de trabalhar com tópicos de gramática ligados ao gênero (por exemplo, “o emprego de tempos verbais em notícias, crônicas e contos; o emprego de nexos argumentativos e de modalizadores em textos de opinião e em debates orais”) dentro de uma estrutura de uma sequência didática foi pioneiramente desenvolvida por Campani (2005) e ainda não foi acrescentada ao modelo do grupo suíço. A proposta apresentada nos Referenciais curriculares da SE/RS permite-nos dizer, mesmo que ainda antecipadamente e carente de maiores reflexões analíticas, que esse documento mostra uma leitura bastante crítica e uma proposição arejada do trabalho com gêneros numa perspectiva mais textual, como parecem ser as propostas didatizadas de gêneros.

E o que nos permite afirmar isso? Dado o pouco espaço que nos resta para a escritura deste texto, apresentaremos a seguir os cinco passos propostos no documento para o planejamento do trabalho como gêneros do discurso, textos, tarefas e aulas, nos quais, não coincidentemente, verificamos uma similaridade bastante grande com a proposta de sequência didática apresentada na segunda parte deste artigo:

- 1) a elaboração de material didático para o ensino e a aprendizagem da leitura dos textos;
- 2) a elaboração de oficinas de produção textual para o ensino e a aprendizagem da produção do gênero do discurso que estrutura o projeto;
- 3) a análise, pelo professor, dos textos a ler e dos textos produzidos pelos alunos para seleção dos conteúdos para a reflexão linguística e para a reflexão sobre literatura;
- 4) a elaboração de material didático para as aulas de reflexão, sejam sobre língua, sejam sobre literatura;
- 5) a integração desses elementos numa unidade orgânica, que converge para a realização de um projeto, por meio do qual os textos dos alunos, e, portanto, suas práticas de leitura e de produção de textos, serão publicadas (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 100).

Aqui, podemos perceber que houve nítida influência, também na elaboração dos Referenciais curriculares da SE/RS, da proposição metodológica derivada dos estudos desenvolvidos no quadro didático do ISD. Com isso ratificamos nossa interpretação acerca do duplo estatuto da noção de gênero no documento. Ora gênero é explicitamente discursivo, e com isso abarca os conceitos que o emprego desse termo acarreta, ora ele é, mesmo que não denominado desta maneira, textual. Isso se mostra com muito mais clareza nas proposições desenvolvidas pelo documento quando este

*Entre o “dizer”
e o “fazer”: o
duplo estatuto da
noção de gênero
nos documentos
orientadores/
prescritores do
ensino no Brasil*

prescreve o *que e como deve ser feito* o trabalho com textos/gêneros em sala de aula.

Não consideramos de forma alguma que essa “hibridização terminológica” – e também conceitual – possa prejudicar os leitores do documento e o trabalho a ser desenvolvido pelos professores. Acreditamos, sim, é que no campo da didática da língua, especialmente daquela destinada ao tão carente espaço escolar do ensino público, o rigor científico não pode ser aplicado com força máxima. Há que se levar em consideração as especificidades do contexto, da intencionalidade do discurso, enfim, os aspectos já previstos na abordagem discursiva de gênero, nesse contexto tão carente de reflexões e propostas que possam, de fato, orientar uma prática docente mais segura, autoral e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que nos parece, podemos derivar três proposições que servirão, nesse momento, como balizas para nossas considerações finais:

- a) no documento analisado é perceptível, quando dispensado um olhar mais atento, a amplitude do conceito de gênero desenvolvido e apresentado. Ou seja: ao recorrer à noção bakhtiniana de gênero do discurso os Referenciais Curriculares incluem no programa de trabalho com a língua(gem) em sala de aula muitos aspectos discursivos da língua e de seu uso que ainda não estão muito próximos do que de fato é realizado nas escolas da educação básica gaúcha. No entanto, ao proporem uma metodologia de trabalho com isso, acreditamos que a necessidade de estabelecer limites pedagógicos mais claros (como a progressão curricular, por exemplo) abriu caminho para uma abordagem mais textual. O que, factualmente, não consideramos um demérito conceitual, epistemológico ou metodológico. Apenas deve ser levada em consideração a dupla articulação presente no documento entre a noção de ordem mais teórica de gênero discursivo e entre a noção, não menos teórica, mas com maiores preocupações didáticas, textual;
- b) ao valerem-se da proposta de trabalho com gênero de vertente textual e mais didática, os Referenciais curriculares da SE/RS, embora não assumam explicitamente essa orientação, desenvolvem um trabalho semelhante à proposta de sequência didática, mas a expandem de forma considerável.
- c) Ao buscar a superação do modelo de prescrição apresentado nos PCNs, os Referenciais, avançam na tentativa de diminuir a distância

entre o *dizer* e o *fazer* no espaço da didática do português. Muito do que foi proposto nos Referenciais curriculares da SE/RS e nos cadernos⁷ que lhes complementam é, certamente, um avanço significativo na plataforma de ações do ensino gaúcho. Fica, no entanto, a lacuna, já deixada pelos PCNs, de não ter sido elaborado, conjuntamente com os professores que estão em sala de aula, parâmetros de trabalho com o rico material que lhes foi destinado. Por isso, ainda é uma incógnita como os docentes farão uso desse rico material. Mas esse já é assunto para uma outra reflexão...

Entre o “dizer” e o “fazer”: o duplo estatuto da noção de gênero nos documentos orientadores/prescritores do ensino no Brasil

257

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. H. R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Ministério da Educação e Cultura. 3. ed. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CAMPANI, D. **Questões para além da didatização do gênero: um olhar para o ensino de pontuação em sequência didática sobre o gênero textual conto humorístico infantil**. Dissertação (Mestrado em Linguística

7 Os Cadernos do Professor e do Aluno são uma marca importante do trabalho realizado pelas autoras dos Referenciais Curriculares, pois mostram a preocupação com o fazer, explicitando atividades a partir do dito contido nas orientações/prescrições. Seu acesso é livre, através do site: www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Ana Maria de
M. Guimarães

_____; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Anderson
Carnin

_____; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. IN: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

258

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas: Unicamp/IEL. n . 9. p. 5-45 , 1987 .

GOMES-SANTOS, S. N. Gêneros textuais como objeto ensinado em práticas de ensino-aprendizagem do português. In: V Congresso Internacional da ABRALIN, 2007, Belo Horizonte. **Caderno de Resumos...**, 2007.

GONÇALVEZ, A. V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.

GUIMARÃES, A. M. de M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, p. 4-12, 2006.

_____, CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, R. **Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

Recebido em 31 mar. 2010 / Aprovado em 30 ago. 2010