



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DO LETRAMENTO ESCOLAR

Gerencie Ribeiro de Oliveira Cortes
(UESB)¹¹

RESUMO

Partindo da concepção dialógica da linguagem defendida por Bakhtin (1992), da Teoria dos Gêneros Discursivos¹², cf. Bakhtin (1997) e, ainda, dos estudos de Marcuschi (2002) e dos estudos do letramento, desenvolvidos por Soares (1998) e Kleiman (1995), este estudo discute a questão do ensino da produção de textos com base nos gêneros textuais e suas implicações para o processo do letramento escolar. Argumenta que, para ampliar a apropriação da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento, é necessário que o trabalho escolar nesse campo se processe na perspectiva dos gêneros textuais, posto que estes circulam nas práticas sociais de linguagem.

INTRODUÇÃO

A importância dada à escrita ocupa um papel relevante na expectativa relacionada à escola, considerada como a principal agência de letramento, termo derivado da palavra inglesa *literacy*, que foi inserido nos estudos dos especialistas nas áreas de Linguística e Educação para designar, “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, conforme Soares, (1998, p.18).

Contudo, na busca da compreensão dos processos sociais da leitura e da escrita, muitas discussões e debates têm sido travados na tentativa de se definir letramento, chegando-se ao consenso da existência de letramentos, ou diferentes

¹¹ Especialista em Leitura: Teoria e Prática e em Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Técnica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Professora Substituta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários/UESB. cortesgr@gmail.com.

¹² Embora Bakhtin adote o termo “Gêneros Discursivos”, neste estudo estaremos utilizando o termo “Gêneros Textuais”, conforme Marcuschi (2002).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

enfoques do fenômeno, pois, segundo Soares (2002), “não há propriamente uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno”. São comuns, portanto, encontrarmos os termos: letramento escolar, familiar, individual, social, etc.

O letramento escolar, por seu turno, tem se mostrado aquém do que seria aceitável, embora a escola se constitua em um espaço pleno de possibilidades para a construção desse processo. É crescente a percepção entre os educadores que os nossos alunos apresentam sérias deficiências no que tange ao domínio concreto das práticas da escrita nas diversas instâncias da vida social, ou seja, ainda é bastante tímida a apropriação dessas habilidades, na perspectiva do letramento.

Pressupomos que o trabalho escolar nesse campo não tem sido atrelado a um objetivo significativo e nem a uma necessidade real de interlocução, antes, tem sido orientado por uma concepção de linguagem mecanicista e desvinculada de seu contexto de produção.

Desta forma, partindo de uma concepção dialógica da linguagem, conforme postula Bakhtin (1992) e, ainda, apoiando-se na teoria dos gêneros textuais, Bakhtin (1997) e Marcuschi (2002), nos estudos do letramento, de Soares (1998) e Kleiman (1995), este artigo busca refletir sobre a proposta de ensino da língua escrita com base na teoria dos gêneros textuais e suas implicações para o processo do letramento.

Historicamente, concepções restritas sobre a leitura e a escrita têm sustentado práticas pedagógicas mecanicistas, desprovidas de objetividade significativa, centradas apenas nos aspectos microestruturais do texto, a partir do estudo da língua como código e sistema de regras. Hoje, entretanto, essa prática tem sido largamente refutada, por ter-se mostrado inoperante para a ampliação do domínio da escrita.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

A maneira como a escola tem tratado a produção escrita tem sido vastamente discutida em Pécora (1981), Brito (1988) e Geraldi (1997), que considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Cagliari (2000), em reflexões sobre o ensino da escrita, defende a sua prática a partir de objetivos e motivações concretas.

Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente”. (...) Não basta saber escrever, para escrever. É preciso ter uma motivação para isso. (...) A motivação da escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento.

Importa acrescentar também que, no trabalho escolar com a escrita, prevaleceu, por muito tempo (e em alguns casos ainda prevalece), a noção dessa prática como dom ou inspiração. A ideologia do dom, segundo Soares (1994), tem suas raízes na Psicologia Diferencial e na Psicometria, ramos da Psicologia. Nessa perspectiva, as razões para o fracasso ou sucesso dos alunos devem ser buscadas nas capacidades ou incapacidades individuais. Assim, o bom aproveitamento “dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um.” Soares, (1994, p.10).

Verifica-se, por sua vez, que a ideologia do “dom” está atrelada ao modelo autônomo do letramento, conforme Kleiman (1995). A autora, que define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, estabelece a distinção entre dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro concebe a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculado da linguagem oral e do contexto de produção. Nesse modelo,



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

atribui-se o fracasso escolar ao aluno. Já o modelo ideológico, ao contrário, postula que o letramento é determinado não só cultural, mas também socialmente, associado às estruturas de poder de uma sociedade, apresentando significados e funcionamentos específicos conforme os contextos sociais. Kleiman argumenta que, historicamente, as práticas de letramento nas escolas brasileiras, têm se fundamentado no modelo autônomo, “que considera a aquisição da escrita como um processo neutro”.

A busca do ensinar a escrita letrando, por meio dos diversos gêneros textuais, implica, necessariamente, em uma concepção dialógica da linguagem, conforme postula Bakhtin (1992).

Para Bakhtin (1997) a linguagem permeia toda a vida social e exerce um papel central na formação sóciopolítico e nos sistemas ideológicos. A linguagem tem caráter ideológico, e como tudo “que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo” ,Bakhtin, (1997:31, grifo do autor). Por outro lado, deve-se lembrar que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais.

Linguagem e sociedade se relacionam de modo dinâmico e complexo. Tais relações se materializam nos gêneros textuais.

Segundo Brait (2000, p. 17-18), antes de chegar propriamente à questão dos gêneros, Bakhtin define a enunciação como um produto da interação social. Para Brait, “qualquer enunciado fatalmente fará parte de um gênero”, mas não de uma forma determinista, pois quando nos expressamos em um certo gênero, o nosso enunciado, discurso ou texto “será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras”. Para a autora, falar em gêneros implica em considerar a esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, além das condições de produção, de circulação e de recepção.

Bakhtin (1997) ressalta, ainda, que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e que, portanto, são frutos de complexas

relações entre um meio, um uso e a linguagem; e ainda, são realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas.

Assim, todos os enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo. Essas formas são os gêneros, marcados sócio-historicamente, posto que estão diretamente relacionados aos diferentes contextos e situações sociais.

Para Kock (2002a, p.54), o gênero é determinado por cada uma dessas situações, assumindo características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. A concepção bakhtiniana de gênero, segundo Kock, não é estática, mas, “como qualquer produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças”, em decorrência tanto das transformações sociais, como dos novos procedimentos da arquitetura verbal e das modificações do lugar atribuído ao ouvinte.

Segundo Koch, a competência sociocomunicativa dos falantes possibilita não só a diferenciação dos diversos gêneros, como também a adequação de cada gênero nas demandas das práticas sociais. Koch (2002a, p.54), com base em Bakhtin, caracteriza um gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca” (...) que possuem uma forma de composição e se distinguem pelo conteúdo temático e pelo estilo;” e ainda “trata-se de entidades escolhidas tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor”.

Marcushi (2002, p. 25) define os gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Os gêneros e tipos textuais se encontram, pois, nas práticas sociais de linguagem, são muito diversificados e permeiam o nosso cotidiano. E é nesse contexto de situações de interação social que devem ser estudados, considerando as suas condições de produção, circulação e as suas finalidades específicas.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Desta forma, nas diversas situações da vida cotidiana, nos deparamos com uma infinidade de textos orais e escritos, tais como: anúncios, cartazes, cartas, receitas médicas e de culinária, manuais técnicos de orientação para uso de aparelhos, piadas, conversas etc.

A prática da escrita, portanto, supõe o conhecimento dos gêneros. À medida que aumenta o contato dos sujeitos com os diversos gêneros, amplia-se também o seu domínio, seja pela identificação da organização textual, seja pelo conhecimento das condições de produção, circulação e recepção desses textos.

Logicamente não se pode dominar todos os gêneros que circulam nos diferentes grupos sociais. Porém, há gêneros que não se aprendem somente nas situações do cotidiano, por ter características mais complexas. Negar ao aluno o acesso a tais gêneros é reforçar a exclusão social. Neste sentido, assim pronuncia-se Maingueneau (2001, p.44): “Pode-se ver aí uma manifestação particularmente clara da desigualdade social: numerosos locutores são desprezados porque não sabem se comunicar com facilidade em certos gêneros de discurso socialmente valorizados”.

Koch (2002b, p.58), defende o trabalho escolar com os gêneros a partir de objetivos precisos de aprendizagem:

levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (...) colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. Isto porque o gênero, ao funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero para comunicar. (...) O gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência,



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

construído na dinâmica do ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição que o tem por objetivo primeiro.

O ensino da língua materna com base nos gêneros textuais possibilita a ampliação da competência comunicativa dos educandos, cf. Maingueneau (2001), pois essa competência é construída a partir do **trabalho** com diferenciados gêneros que circulam socialmente. Dessa forma, refutando a ideologia do dom e o modelo autônomo do letramento, defendemos, conforme Fiad & Mayrink-Sabinson (1993), a perspectiva da escrita de textos “como um trabalho em que ele se constitui como autor e em que o seu texto é constituído”. E esse **trabalho** deve se dar na perspectiva dos gêneros textuais, considerando as especificidades e objetivos de cada gênero, conforme postula Antunes. (2005, p.37):

Escrever é uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos. Isto é, os textos não têm a mesma cara. Não têm o mesmo esquema de seqüenciação, o mesmo conjunto de partes ou a mesma forma de distribuição dessas partes. Uma carta, um requerimento, uma ata, uma declaração, um comentário, uma notícia, um aviso, por exemplo, não começam do mesmo jeito, não se desenvolvem e se fecham sob o mesmo modelo. Há esquemas típicos para cada um desses gêneros; uns mais flexíveis, outros mais rígidos.

Isso significa possibilitar ao aluno letrar-se, pois, conforme Soares, (1998), o sujeito letrado seria aquele que, além de saber ler e escrever, “sabe também fazer uso do ler e escrever, sabe responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.”

Já Marcushi (2001, p. 21), assim se pronuncia sobre o letramento: “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*” (grifo do autor).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Constata-se que em todas as visões abordadas, há um consenso geral: o letramento está sempre focalizado nas **práticas sociais** da leitura e da escrita.

Importa, pois, sempre enfatizar que, tanto a produção/circulação dos gêneros textuais quanto o letramento, são, obviamente, **processos sociais**, logo não há lugar para a prática da produção textual sem considerar esse aspecto. Há que se considerar as funções sociais de cada gênero, suas finalidades, interlocutores e as condições de produção, de um modo geral.

Vale ressaltar que as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental - PCNs (1998) - para o trabalho com a linguagem, se baseiam em uma concepção de língua que se dá no processo concreto de interlocução, na interação. Os PCNs, ancorados nos pressupostos teóricos da enunciação propostos por Bakhtin (1992,1997), preconizam o ensino da língua materna com base nos gêneros textuais: “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. (PCNs, 1998, p.21). Verifica-se, porém, um desencontro entre as propostas dos PCNs e a prática pedagógica vigente na maioria das nossas escolas.

CONCLUSÕES

É necessário, portanto, que os conteúdos dos PCN's e suas propostas para o trabalho com a linguagem sejam mais debatidos nas escolas e melhor compreendidos pelos docentes. Estes precisam ter acesso ao conhecimento e/ou um maior aprofundamento teórico da concepção dialógica da linguagem, dos gêneros textuais e do letramento.

É importante frisar que muitos pesquisadores da Linguística têm se debruçado nas questões do ensino da produção textual na perspectiva aqui postulada. Em decorrência de tais pesquisas, temos uma literatura considerável



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

neste campo, a exemplo de: Brandão (2000), Dionisio (2002), Rojo (2000, 2004), Lopes-Rossil (2002), Meurer & Motta-Roth (2002) e Karwoski. (2006).

No entanto, como já foi salientado, nem todos os professores têm acesso a esses debates e discussões que têm se travado na Academia. É mais do que necessário uma socialização de tais conhecimentos, das experiências e dos resultados das pesquisas no campo do ensino da produção textual, na perspectiva dos gêneros e do letramento.

Para tanto, torna-se altamente necessário um investimento na formação continuada dos professores que atuam em todos os níveis da Educação Básica.

Pelo exposto, entendemos que a adoção dos gêneros textuais como objeto de ensino, contribuirá para que a escola venha a cumprir a sua missão de principal agência de letramento, sendo este considerado em uma dimensão ampla e como um processo multifacetado.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. IN: ROJO, Roxane H.R (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs** São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- BRANDÃO, Helena H. N. Escrita, Leitura, Dialogicidade. IN: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- _____. (Org.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

- BRITO, P. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na Sala de Aula** – Leitura e Produção. Cascavel:Assoeste, 1985.
- CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo:Scipione, 2000.
- FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H.(Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo:Martins Fontes, 1993.
- KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela.B.(Org.).**Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Contexto: 1997
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002a.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002b.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2002.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____.Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MEC/SEF (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, Brasília, MEC/SEF.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem**. Bauru: Edusc, 2002.
- PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo:Martins Fontes, 1992.
- ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas; Mercado de Letras, 2000.
- ROJO, Roxane & CORDEIRO, Glaís Sales . “Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer”. In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo:Ática, 1994.
- _____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc. Campinas, vol.23, nº 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 de setembro de 2004.