

GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO ESCRITA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Kelli Roberta de Souza Soares da Luz Gomes; Elbiane Leal Novaes de Carvalho Lima
Orientadora: Prof^a Dra. Jaciara Josefa Gomes.

Universidade de Pernambuco-UPE/ IF Sertão-PE kelliroberta07@gmail.com; elbianenovaes@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho, no prelo pela Editora Universitária da UPE, aborda o tratamento didático dispensado à produção escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 5^a a 8^a séries, considerando a abordagem teórica de gênero apresentada pelo documento. Embora revele um conceito de gênero subsidiado na perspectiva sociointeracionista de língua, os PCN's voltam-se para a caracterização de gênero quanto a sua dimensão estrutural e não abordam as práticas de produção escrita explorando satisfatoriamente as condições de produção de um texto. Isso demonstra uma exigência de revisão do documento, pautando-se na indispensabilidade de serem construídos referenciais para o ensino de Língua Portuguesa que viabilizem a promoção de atividades mais coerentes e eficazes, o que pode ser obtido pelas colaborações dos estudos retóricos de gênero (ERG).

PALAVRAS-CHAVE: Parâmetros Curriculares Nacionais, Gênero, Produção Escrita, ERG.

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 5^a a 8^a séries (PCN's), publicado na segunda metade dos anos 90, tiveram como propósito constituir-se em referencial teórico-metodológico para as discussões curriculares da área. Embora tenham de fato estado ao alcance das redes de ensino, parece-nos que os PCN's não funcionaram no sentido de promover uma apropriação satisfatória pelos professores de Língua Portuguesa quanto ao conceito de gênero.

Nesse sentido, a teoria de gênero tem sido foco de discussão entre professores e estudiosos da língua interessados em oportunizar subsídios para a construção de uma perspectiva mais adequada ao ensino da língua portuguesa sem perder de vista a sua dimensão social. Embora ainda sejam percebidas confusões conceituais sobre gênero, não podemos negar que os PCN's ajudaram fortemente a fomentar esse debate, desde o seu lançamento em 1998. Nesse documento oficial, podemos observar indicações explícitas dos gêneros como objeto de ensino das práticas de leitura, escuta e produção de textos quer sejam na modalidade oral ou escrita.

Pautando-nos pelos aportes teóricos de Bakhtin (1992), Koch (2015), Miller (2009), entre outros, buscamos uma fundamentação que embasasse as análises e reflexões

empreendidas neste trabalho. Assim, reportamo-nos a visão interacionista da língua que ganhou força no final dos anos 70 e início dos anos 80, com as influências de Mikhail Bakhtin e o reconhecimento da linguagem como fenômeno social e dialógico. Para essa corrente, a língua só existe em função do uso que interlocutores fazem em situações de comunicação.

Assumir um ensino de Língua Portuguesa pautado numa visão de língua como ação e interação, contemplando situações reais de comunicação, não significa dizer que serão ignoradas as regularidades sistêmicas da língua. Ao contrário, o conhecimento do código linguístico é, nessa perspectiva, explorado a partir da análise e da reflexão. O que sobressai numa abordagem dessa natureza é o maior interesse na compreensão do funcionamento da língua, examinando também a sua dimensão cognitiva.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries (PCN's) apontam que o objeto de ensino e de aprendizagem em Língua Portuguesa é “o conhecimento linguístico e discursivo, com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22), o que nos conduz à reflexão de que é necessário apostar em metodologias adequadas a fim de criar espaços de interação que mobilizem aprendizagens significativas. Assim, a gramática tradicional não é apresentada pelo documento como referência para a análise dos conteúdos linguísticos, sendo vista apenas como um instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua.

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo observar o tratamento dado à prática de produção escrita pelos PCN's, considerando a perspectiva teórica de gênero adotada. Percebemos que essas reflexões são sempre oportunas com vistas a contribuir com novas discussões acerca da presença do gênero textual nas aulas de língua portuguesa.

METODOLOGIA

O desenvolvimento desse trabalho ocorreu através de revisão bibliográfica tomando como *corpus* publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, diretrizes adotadas pelas redes de ensino há duas décadas.

Tomando como referência teorias sobre gênero e sobre produção escrita, realizamos análises do referido material observando conceitos presentes sobre o tema e a abordagem metodológica sugerida para o tratamento da produção escrita no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De modo geral, os PCN's demonstram grandes influências dos estudos da Linguística Textual na perspectiva sociocognitiva interacionista, assumindo o texto como unidade básica de ensino para o desenvolvimento da competência discursiva. Direcionando o tratamento desse objeto de ensino, e considerando a natureza social e histórica da língua, enfocam temáticas como: a produção linguística como discurso contextualizado, a variedade de usos e formas, a diversidade de gêneros, a seleção de textos valorizando categorias de gênero que, situadas em um contínuo, apresentam relevância na recepção e produção tanto na fala como na escrita, inclusive de textos literários.

Partindo da concepção bakhtiniana de que os gêneros são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis, os PCN's apontam que os gêneros são caracterizados por três elementos:

Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21).

A noção de gênero, assim posta, remete-se à dimensão formal, que permite, segundo o próprio referencial, a organização de famílias de textos a partir de tais características. Essa definição de gênero é embasada nas variadas situações comunicativas com as quais nos deparamos cotidianamente e nas produções textuais que precisamos elaborar para interagir. A diversidade de usos da língua provoca, assim, a existência de uma diversidade de gêneros. Nesse sentido,

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Essa concepção dialógica de gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1979/2003, p. 262) tem servido como base para vários estudos sobre gêneros. Para Koch (2015), Bakhtin foi o pesquisador russo que deu início a toda a pesquisa sobre gêneros, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento de muitas teorias sobre o assunto. No entanto, o termo gênero por ele empregado traz um sentido amplo, aproximando-se dos tipos textuais utilizados nas situações de comunicação, conforme ressalta Porto (2009), o que pode ser a causa de confusões no emprego dos termos para as noções de

tipos (sequências textuais) e gêneros, uma vez que o documento não estabelece as distinções necessárias. Sobre isso aborda Bezerra (2017), quando trata dos equívocos subjacentes à relação gênero, texto e discurso e reflete que, embora tenham decorrido quase duas décadas da popularização da temática gênero, com a publicação dos PCN's, ainda enfrentam-se problemas para o apoderamento de sua conceitualização.

Nesse sentido, é possível perceber no documento construções problemáticas com a utilização dos termos *texto* e *gênero*, como nas passagens “[...] contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros [...]” (p.23) e “[...] reconhecimento do universo discursivo do qual cada texto e gêneros de texto se inserem [...]” (p.60), sugerindo uma ideia de distanciamento entre eles, sem ao menos descrever as especificidades conceituais de cada um. Sobre essa distinção, posicionam-se da seguinte forma:

O gênero [...] é uma questão de acordo social. O texto tende a ser um material determinado, ou um modo de materialização de um enunciado ou de um trecho de discurso verbal. São designações de dois domínios conceituais muito diferentes. Eu de modo algum usaria um pelo outro (BAZERMAN; MILLER, 2011, p.21).

Essa diferenciação claramente atribuí ao texto a materialidade linguística do gênero e, além de orientar o uso dessas terminologias, pode nortear a visão pedagógica que assumimos diante da ação com a escrita proposta aos discentes em sala de aula. Dessa maneira, o texto deve ser percebido como uma composição resultante de uma motivação, o que implica situar a sua produção na vivência de gêneros que façam sentido aos estudantes, que correspondam a objetivos linguísticos que disponham em situações sociais.

Retomando o aporte teórico adotado pelos PCN's, é possível perceber, então, o tratamento dos gêneros textuais a partir da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que, tomando como foco a linguagem em uso encara os gêneros como enunciados tipificados que intermedeiam as atividades sociais. Voltando-se para o ensino, é importante destacar a definição de Schneuwly e Dolz (2004), quando mostram que os gêneros representam uma “mega-ferramenta” que oportunizam a realização de diversas ações comunicativas, em variadas situações e propósitos, sendo um meio de articular as práticas sociais às aprendizagens da comunicação oral e escrita. A proposta didática do ISD demonstra que os gêneros podem ser tomados como objeto de ensino-aprendizagem na escola, espaço que deverá oportunizar a apropriação sistemática de gêneros.

Partindo disso, o documento realiza uma seleção dos gêneros a serem priorizados no trabalho escolar, considerando a impossibilidade de serem explorados de forma totalitária. Justifica-se apontando como critério de escolha a necessidade social e a ocorrência desses

gêneros no universo escolar. Assim, coloca à disposição duas tabelas¹ indicando os gêneros a serem trabalhados. A primeira classifica os gêneros como “privilegiados”, transparecendo a noção de que há gêneros mais adequados que outros para a prática de leitura e escrita. A segunda é apresentada como gêneros “sugeridos” para a prática de produção de textos orais e escritos. Pensamos que as tabelas contradizem a condição de diversidade que os gêneros devem ter, exatamente por se revelar uma ação social, recorrente e tipificada, que servem para dar respostas às mais diversas situações do dia a dia. Por esse motivo, concordamos quando em nota de rodapé assevera-se que,

Em muitos outros aspectos os PCNs são inovadores e muito claros, mas no que tange aos gêneros, há uma sugestão pouco clara do seu tratamento, embora esteja aí pela primeira vez uma posição determinada para esse trabalho. O que eu critico aqui é a forma como isso vem sendo trabalhado nos PCN's (MARCUSCHI, 2008, p.207).

De modo geral, a apresentação do conceito de gênero nos PCN's é realizada de modo insuficiente, caracterizando-o somente quanto a aspectos estruturais. Percebe-se a ausência de explicitações claras a respeito da dinamicidade e hibridização dos gêneros e, em especial, de que são as práticas sociais que exigem e emoldam os gêneros.

O tratamento apresentado para gênero pelos PCN's, denotando conceitos e orientações da proposta didática do ISD, considera que a língua é social, é uso, e que o gênero é a ferramenta para a interação. Se nos pautamos nesse entendimento de uso, a abordagem apresentada para gênero poderia ser ampliada tomando como referência os Estudos Retóricos de Gênero (ERG) que trazem o gênero como **ação** social (grifo nosso). Ampliando as percepções da teoria retórica a respeito do assunto, Miller (2012, p.32), conceitua gêneros como “ações retóricas tipificadas fundadas em ações recorrentes” ressaltando no gênero o atributo de possibilitar aos indivíduos a realização de atividades socialmente estabelecidas. A compreensão dessa definição perpassa essencialmente pelo entendimento das ideias de recorrência e de tipificação, principalmente.

Discorrendo sobre a primeira, podemos lembrar a regularidade com que os textos são utilizados em situações semelhantes, atentando para o fato de que, para que isso aconteça, é preciso que o sujeito, numa dada situação, reconheça as necessidades que estão ali imbricadas e relacione-as a um gênero que possa atender às suas expectativas naquele momento. Esse reconhecimento estará condicionado a experiências anteriores ou ao conhecimento de gênero que tenha formado por sua participação em contextos sociais diversos.

¹ Ver tabelas nas páginas 54 e 57 dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

Essa dinâmica de relacionar situações retóricas a textos torna-se possível por assumirmos padrões comunicativos, especialmente na linguagem escrita. A respeito disso, Bazerman (2009, p.29) afirma que “este processo de mover-se em direção a forma de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado tipificação”. Com esse conceito, Bazerman realça a ação dos sujeitos enquanto produtores de sentido, trazendo para a tipificação uma noção que vai além da forma e, em reforço a isso, enfatiza que:

A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo. (BAZERMAN, 2009, p.31)

Corroborando essas reflexões, Miller (2011), retomando um modelo semiótico, afirma que, além da similaridade de forma, o conceito de tipificação nos projeta a uma similaridade de conteúdo ou substância e a uma similaridade de ação. Assim, embora a apresentação material de um gênero facilite sua identificação, o conceito a ele atribuído possui uma dimensão bem mais ampla, oportunizada também por aspectos sócio-históricos, viabilizada essencialmente pela ação das pessoas que (re)produzem fatos sociais mediados pela linguagem escrita.

Assim, diante dessa abordagem, parece-nos pertinente a necessidade de revisão teórica dos PCN's para uma ampliação do conceito de gênero assumido, considerando a intrínseca relação entre o uso da língua e a ação social que mobiliza a elaboração do discurso e a produção de um gênero. Isso implicaria em orientações mais coerentes para a seleção de gêneros a serem trabalhados na escola, aproveitando-se o máximo possível das situações reais de uso da escrita com as quais os alunos têm que lidar para atender a diversas exigências cotidianas, inclusive as relacionadas ao cotidiano escolar.

Na segunda parte dos PCN's, dedicada a caracterização do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental (então denominados terceiro e quarto ciclos), reserva-se espaço para o tratamento didático dos conteúdos, partindo da reflexão de que os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa são USO/REFLEXÃO/USO. Esses princípios orientam a seleção dos aspectos a serem abordados e definem a linha geral de tratamento que os conteúdos devem receber, caracterizando um movimento metodológico de AÇÃO/REFLEXÃO/AÇÃO. Segundo o documento, é através

desse movimento que o aluno desenvolve as atividades linguísticas e as competências discursivas para as práticas de escuta, leitura e produção de textos.

No que diz respeito à prática de produção escrita, são apresentadas pelo documento orientações genéricas voltadas bem mais para aspectos cognitivos que envolvem a situação de escrita do que para fatores contextuais e cotextuais que permitem a produção de um gênero. Levando em conta planos que um sujeito precisa coordenar para a produção de um texto (o que dizer, como dizer e a quem dizer), os PCN's apresentam categorias propostas para a prática de produção de textos, tendo em vista a necessidade de que os alunos formem padrões de escrita, conforme quadro seguinte:

CATEGORIAS DIDÁTICAS DE PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO	PLANO DO CONTEÚDO (o que dizer)	PLANO DA FORMA/EXPRESSÃO (como dizer)
Transcrição		
Reprodução		
Decalque		
Autoria		

Fonte: BRASIL/ PCN's (1998, p.76)

Embora apresente considerações significativas sobre esses aspectos, tais como a necessidade de se realizar atividades sequenciadas que reduzam as complexidades do ato da escrita, bem como de se iniciar pelas práticas de autoria, como diagnóstico do que os alunos sabem sobre o gênero “estudado”, não constam maiores detalhamentos sobre as condições de produção do gênero, não apresentando sequer uma explanação para o plano “a quem dizer” citado inicialmente pelo texto. A impressão decorrente disso é que a natureza social do gênero, ou mesmo do texto como materialização da atividade comunicativa, foi, por esse momento, deixada de lado.

Nesse sentido, podemos pensar que uma situação de escrita contextualmente adequada deve concretizar-se na elaboração de um texto com a finalidade de atender a um propósito comunicativo. Embora o nosso interlocutor nem sempre receba esse texto de maneira imediata, ele existe (ou deveria existir). Por conseguinte, a não determinação desse destinatário pode provocar limitações ao que é produzido, pois impossibilitará ao nosso aluno a tomada de decisões sobre o que vai ser escrito e sobre como escrever.

Nesse caminho, Antunes (2009) aborda diversos aspectos que estão envolvidos no contexto da produção de textos escritos e que determinam a qualidade do que é produzido. Entre eles, ressalta as condições de produção e de recepção e a definição de etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão). Entendemos, assim, que a produção de um texto escrito é uma atividade complexa que vai além do ato de escrever, exigindo mais do que a codificação de palavras, ou seja, requer momentos de organização e reflexão que vão influenciar no resultado do texto.

No entanto, o documento concebe a escrita como um processo e a refacção como parte desse processo. Partindo da ação mediadora do professor, destaca a importância dos procedimentos de revisão para a estruturação de um texto e a necessidade dos discentes aprenderem a se distanciar do próprio texto, de forma a atuarem criticamente sobre ele. É válido acrescentar que essa etapa posterior a da escrita em si, a revisão, pode mobilizar toda uma gama de conhecimentos a respeito da língua, pois constitui um espaço mais do que conveniente para a exploração das especificidades do texto em construção e das características linguístico-discursivas de quem o produz. É nesse espaço de revisão, de reflexão sobre o que escrevem, que os estudantes podem mergulhar nos aspectos relacionados à textualidade, aprendendo a lidar com os elementos linguísticos que podem viabilizar os sentidos pretendidos ao que querem dizer.

Desse modo, entre os princípios e orientações constantes para o ensino da produção escrita, percebemos a necessidade de reflexões atentando para os conhecimentos necessários à elaboração de um gênero quanto a aspectos sociocomunicativos e composicionais e para o entendimento de que os recursos escolhidos decorrem da natureza do próprio gênero.

CONCLUSÕES

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que tiveram como propósito constituir-se em referencial para as discussões curriculares da área, provocou a disseminação do entendimento de texto como objeto de ensino, a partir do gênero como ferramenta de comunicação. O gênero aparece como a diversidade de formas de concretização de um texto. Outras dimensões relacionadas a gênero não foram exploradas pelo documento. Essa percepção possivelmente decorre da ausência de profundidade teórica para a caracterização de gênero, fazendo sobressair a noção de texto, em todo o documento, que ganha ênfase pelo espaço reservado aos seus aspectos estruturais.

No que tange à atenção dispensada às práticas de produção escrita, os PCN's permitem a visualização de um tratamento para gêneros, que, embora esteja situado numa perspectiva

sociointeracista de uso da língua e na escrita tendo como foco a interação, não encaminham satisfatoriamente para situações didáticas situadas nas condições de produção de um texto, que são pontuadas somente no espaço reservado aos conteúdos a serem contemplados. Além disso, estipular os gêneros que os estudantes deverão aprender a escrever na escola pode não ser uma alternativa tão significativa quanto a de conduzir satisfatoriamente as escolhas, pela própria escola, pelo próprio professor, dos gêneros a serem explorados em sala de aula. É o professor que conhece a dinâmica de vida de seus alunos. Esse conhecimento, aliado a uma apropriação satisfatória do conceito de gênero, pode oportunizar um trabalho significativo com a linguagem escrita, aproveitando, o máximo possível, as situações reais de uso.

No entanto, se considerarmos que desde a construção dos PCN's, há cerca de 20 anos, muito já foi estudado e produzido a respeito de gêneros, não podemos deixar de reconhecer a sua publicação como um benefício para a atuação didática dos professores de Língua Portuguesa, principalmente porque antes eram relegados a uma quase ausência de diretrizes pedagógicas e (des)orientados por propostas conteudistas. De modo geral, reconhecemos hoje mudanças positivas no fazer docente voltado para a produção escrita, como consequência de uma mobilização ocasionada pela publicação desse referencial. Naturalmente, essas melhorias limitam-se ao nível proposto pelo documento, exigindo então intervenções voltadas para um detalhamento teórico e prático que poderia ser oportunizado nos espaços de formação docente continuada. Nesse sentido, a grande problemática é que a formação destinada aos professores não assume de fato a prerrogativa de ser continuada, tornando as “mudanças” pontuais, estanques e insuficientes. Temos plena convicção de que é preciso que esse debate seja ampliado dentro das escolas, a fim de que as expectativas de um trabalho mais significativo com a língua seja concretizado. Dessa forma, no que se refere à conclusão desse estudo, fica o incentivo à busca pela ampliação de reflexões acerca dos desafios e das possibilidades de se desenvolver a produção escrita a partir de situações reais de uso.

Para um bom começo, sugerimos a leitura dos Parâmetros Curriculares e do referencial teórico citados nesse trabalho, uma vez que as discussões aqui postas não esgotam a temática, ao contrário, instigam a outras leituras e pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAWARSHI, Anis S. e Reiff, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, Pesquisa e Ensino**; tradução Benedito Gomes Bezerra – [et al.] 1.ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo: Cortez, 2009.

BAZERMAN, Charles; MILLER, Carolyn R. **Gêneros textuais**. In: DIONISIO, Angela P. et al (Orgs). Bate-papo Acadêmico. Recife: Núcleo de Investigações Sobre Gêneros Textuais, 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. 1. ed – São Paulo: Parábola editorial, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental– Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?**. Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012.

KOCH, Ingedore, G.V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

MILLER, Carolyn. **Gênero como ação social**. In: DIONÍSIO, A. P; HOFFNAGEL, J. (orgs.). Gênero textual, agência e tecnologia. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

SCHNEUWLY, Bernand; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo; Gláís Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.