
PELO DISCURSO DE ADOLESCENTES USUÁRIOS DA NET: O USO DE GÊNEROS DISCURSIVOS E TEXTUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Glória de Melo Tonácio*

RESUMO

Este trabalho pretende analisar o uso didático de gêneros discursivos e textuais como objeto de prática pedagógica no contexto escolar, mediado pelas vozes dos adolescentes, alunos/usuários da internet, como parte da pesquisa “A construção/produção da escrita na internet e na escola: uma abordagem sociocultural”, na qual buscamos o processo de produção-construção da escrita e a compreensão dos gêneros presentes na prática pedagógica. Para tal, entrevistamos, na forma presencial, nove adolescentes (12/18 anos), oriundos de escolas públicas e particulares de Juiz de Fora – MG, no período de dezembro de 2000 a fevereiro de 2001, através de gravação em áudio e vídeo. Logo após, as entrevistas foram transcritas e analisadas. Nossa investigação sedimenta-se na abordagem qualitativa e na perspectiva socioistórica.

Palavras-chave: adolescentes, internet, escola.

“A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”

(Bakhtin, 1997, p. 282)

INTRODUZINDO A QUESTÃO

Ao longo da minha trajetória profissional como professora do ensino fundamental e da minha inserção no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) neste ano, tenho vivenciado um conjunto de debates, estudos, escritos (artigos, livros e outros) e pesquisas que se objetivam a estudar e discutir experiências e propor mudanças no âmbito da educação, de modo geral, e mais especificamente na área de Língua Portuguesa na Educação Básica, com envolvimento de Secretarias de Educação, órgãos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e outras instâncias de formação continuada de professores.

Assim, a melhoria do ensino da Língua Portuguesa na escola, com conseqüente mudança da qualidade da educação no país, tem estado no centro das discussões e debates. Nessa perspectiva, a quase totalidade das redes de educação pública – estaduais, municipais e outras – procuram desenvolver, sob forma de reorientação curricular e de projetos de formação de professores em serviço, uma revisão das práticas de ensino da leitura e escrita.

Também no Mestrado, passei a fazer parte do grupo de pesquisa: LIC – *Linguagem, Interação e Conhecimento*¹ no 1º semestre de 2001, onde temos buscado, através da pesquisa qualitativa

*Mestranda em Educação pela UFJF. Professora do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II – Rio de Janeiro.

¹Esse grupo de pesquisa, desde 1997, tem se dedicado à compreensão de práticas de leitura e escrita de crianças e adolescentes, coordenado pelos Professores Doutores Maria Teresa de Assunção Freitas e Sérgio Roberto Costa e financiado pelo CNPq e Fapemig.

va numa abordagem socioistórica, compreender como se efetivam as práticas de leitura e escrita de crianças e adolescentes.

Atualmente, estamos desenvolvendo a pesquisa “A construção/produção da escrita na internet e na escola: uma abordagem sociocultural”,² que tem como um de seus objetivos analisar o trabalho realizado nas escolas freqüentadas por estudantes usuários da internet, no tocante ao processo de produção-construção da escrita. Neste texto, em particular, procuro, através de um estudo exploratório dos principais achados da pesquisa, identificar e compreender os gêneros discursivos e textuais presentes nas atividades de escrita/leitura em salas de aula, através das vozes desses usuários: alunos da rede pública e particular de ensino de Juiz de Fora – MG (adolescentes e usuários da internet).

SITUANDO A INTERLOCUÇÃO COM OS AUTORES DA ABORDAGEM SOCIOISTÓRICA

Tendo como arcabouço conceitual a perspectiva socioistórica de Mikhail Bakhtin, assim como de estudos recentes referentes à área de Língua Portuguesa que também se utilizam dessa abordagem, este trabalho está apoiado na denominada teoria da enunciação que concebe a linguagem como produto da vida social (BAKHTIN, 1993 [1953], p. 228). A vida humana se constitui nas relações sociais pela linguagem: o homem, na tentativa de dominar a natureza, interage com ela e com outros homens. Transforma e transforma-se, criando significações e sentidos. A linguagem é, portanto, produto da atividade humana coletiva, refletindo os elementos de sua organização econômica, política e social.

A linguagem é, assim, concebida como atividade constitutiva do sujeito, cuja realização se efetiva na interação. Na relação com o *outro* se constroem os sentidos e os instrumentos: *a língua*. No entanto, como salienta Bakhtin (1999 [1929]), a língua não é um produto pronto e acabado, ao contrário, constitui-se na corrente da comunicação verbal:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (...) Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1999 [1929], p. 108).

Assim, entendo que a linguagem se processa na e pela *interação*. Do mesmo modo, entendo as interações proporcionadas na escola e fora dela como espaço de produção de linguagem e de constituição da identidade dos sujeitos: alunos e professores.

²Esta pesquisa também é coordenada pelos Professores Doutores Maria Teresa de Assunção Freitas e Sérgio Roberto Costa e financiada pelo CNPq e Fapemig (1999/2000). Os adolescentes, entrevistados na pesquisa, variam entre doze a dezoito anos de idade e são oriundos de escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio de Juiz de Fora-MG. Tal escolha foi feita no intuito de analisar o processo com adolescentes de diferentes origens sociais. Primeiramente, sucederam-se contatos e conversas virtuais, que proporcionaram a seleção de nove sujeitos para as entrevistas. Os sujeitos selecionados foram consultados, assim como seus responsáveis e após o consentimento por escrito, aconteceram as entrevistas na forma presencial, no período de dezembro de 2000 a fevereiro de 2001, que foram gravadas em áudio e vídeo e, logo após, transcritas. Foram mantidos os nomes dos adolescentes, pois eles assim o permitiram.

Dessa forma, a língua é, então, concebida como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo de instrumento e de material e, portanto, resultado da grande diversidade das produções de linguagem. Assim, a língua não é um sistema fechado, pronto e acabado do qual apenas nos apropriamos. Toda vez, que nos comunicamos (falando, escrevendo, tecendo e outras formas mais de comunicação), estamos participando do processo de constituição dessa língua.

A palavra é a arena onde se confrontam aos valores contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema. (...) A comunicação verbal, inseparável das outras, implica conflitos, relações de dominação (...). Toda enunciação, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas (...). Os imperativos pedagógicos não deixam de ter influência sobre a prática do lingüista, na medida em que se procura transmitir um objeto-língua tão homogêneo quanto possível (...) (YAGUELO, 1998, p. 15-16).

Nessa linha, é-me importante a Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (1979 [1953], 1997, p. 279), onde Bakhtin define os gêneros como: “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, elaborados pelos falantes em cada esfera de utilização da língua.

Por isso, a conceituação de dimensão textual-discursiva é apoiada na teoria de Bakhtin que sustenta o caráter social dos fatos da linguagem, que considera o enunciado como produto de interação social, em que cada palavra é definida como produto de trocas sociais. O enunciado está ligado a uma situação material concreta e sua definição aproxima-se da concepção atual de texto.

O texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um “tecido” organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sociohistórico. Conciliam-se, nessa concepção de texto ou na idéia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas de linguagem. O texto-enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico (BARROS, 1999, p. 1).

Do mesmo modo, Dolz & Schneuwly (1996) desenvolvem a idéia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e objetos escolares no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.

Nesses estudos, interessa-me, na relação estabelecida entre gênero e práticas de linguagem, a proposição de Schneuwly (1994) de que os gêneros do discurso são “mega-instrumentos”, fornecedores de suportes para as atividades escolares nas situações de comunicação e a hipótese de Dolz & Schneuwly (1996) dos gêneros como organizadores de progressões curriculares.

Desse modo, lanço-me no desafio de compreender o que se ensina, como se ensina e para que se ensina nas aulas de português e os caminhos possíveis de transposição didática dos gêneros sociais para a escola, através do diálogo com trabalhos e pesquisas desenvolvidos e com as vozes dos adolescentes entrevistados. Enfim, com as discussões travadas neste trabalho, pretendo contribuir para as atuais discussões que envolvem o ensino da língua materna e a prática pedagógica desenvolvida.

COMO SÃO AS AULAS DE PORTUGUÊS

Num primeiro momento, esta pergunta pode parecer óbvia e sem sentido, uma vez que a resposta é, aparentemente, clara: em aulas de português, ensina-se Língua Portuguesa. No entanto, ao levarmos em consideração os objetivos desta investigação e as experiências relatadas pelos adolescentes entrevistados, a pergunta proposta parece adquirir uma maior relevância.

Assim como Schneuwly (1988), percebi, através dos relatos dos adolescentes, a predominância de um primeiro bloco de gêneros discursivos e textuais, tipicamente escolares, que podem ser caracterizados como meios e/ou instrumentos construídos como formas de mediação entre professor, aluno e conteúdo. Esses gêneros não se caracterizam, portanto, pela transposição didática dos gêneros sociais para a escola, pois só aparecem e possuem finalidade no meio pedagógico. São, portanto, definidos pelos instrumentos que visam facilitar a apropriação e avaliação dos conteúdos pelos alunos, em situações didáticas ocorridas, geralmente, no interior das salas de aulas. Os adolescentes salientaram, dentre esses meios, a predominância de trabalhos, provas, redações, cópias, resumos, assim como destacaram também o uso do livro didático.

Nesse primeiro bloco, procurarei, então, compreender como se caracterizam os trabalhos, provas e o uso do livro didático no espaço escolar. Vejamos o fragmento abaixo de uma das adolescentes entrevistadas.

Maria Cecília, uma adolescente de treze anos, estudante da 8^a série do ensino fundamental, ao ser indagada sobre os tipos de trabalhos, que realiza na escola, responde ao entrevistador:

Entr: Que tipo de trabalho pra escola você faz?

M. Cecília: Ah tudo... Quando o professor de história, geografia, ciências, assim, esses trabalhos (...).

Entr: (...) Tem alguma coisa que você tem que escrever para a escola, além disso?

M. Cecília: Não, só *trabalho* e *prova* mesmo, assim. (...)

Pelas fala desta adolescente é de se supor que muitas das atividades desenvolvidas nas aulas de Português ainda organizam-se sob a forma convencional, ou seja, numa forma canônica de ensino: ensinar, corrigir e avaliar.

Diante disso, concordando também com o trabalho de Batista (1997), percebi que as aulas de português se organizam dentro de duas grandes instâncias: a *instância da aula* e a do *exercício* e os gêneros escolares, por sua vez, organizam-se dentro delas.

Hebrom, um outro adolescente, com doze anos, aluno da 7^a série da rede particular, “apesar da pouca idade, revelou-se profundo conhecedor desse gigantesco mundo virtual e, principalmente, da escrita e leitura neste ambiente, ou melhor, nesses inúmeros ambientes que se traduzem, às vezes, inovadoras demais para a mente humana” (Diário de bordo, 12 de fevereiro de 2001). Este mesmo adolescente descreve a redação em caráter de prova escrita da seguinte forma:

Hebrom: (...) Na prova de Português tem mais redação, assim, tipo uma redação assim...

Entr: Redação. Você falou que tem na prova de Português redação? O que você escreve?

Hebrom: Redação? Eh... Eu leio a redação, depois eu vejo qual que é a pergunta, aí respondo, de acordo com a redação.

Entr: Você responde de acordo com o que é perguntado?

Hebrom: É.

Assim, a partir da proposição de Rojo (1998) de *ancoragem enunciativa*,³ suponho que a forma de ensino descrita nesse primeiro bloco – trabalhos, provas e redações – provavelmente está relacionada com a função de transmissão e checagem de conhecimento, que constitui-se num gênero escolar: a avaliação. Neste gênero, o professor toma como *eixo da situação da ancoragem enunciativa* a situação material (prova, trabalho), buscando checar o conhecimento transmitido e a absorção por parte do aluno desse conhecimento.

Do mesmo modo, no *eixo de referencialidade*, onde está presente a relação entre o conteúdo textual e a situação material de produção, suponho a existência de uma *relação disjunta* nesta forma de produção, já que em todas as condições de produção, discursa-se sobre um mundo que “não é mais” ou inexistente: os conteúdos e temas das atividades escolares são apresentados como pertencentes a outro mundo não atual ou a uma realidade não existente, ou seja, a um mundo idealizado.

Parece-me, ainda, que o gênero avaliação possui uma outra função, além da transmissão e checagem do conhecimento: a função disciplinadora do comportamento do aluno.

Leonardo, aluno do ensino técnico, a nível médio, da rede pública, ao descrever seu cotidiano escolar, relata alguns instrumentos avaliativos, como o Teste de Referência a Critério (TRC), onde é cobrado o conhecimento de um curto período de tempo (uma ou duas semanas) e que é descrito como uma “prova surpresa”:

Leonardo: Teste de Referência a Critério. É uma prova, valendo poucos pontos, e que não é avisado o dia... Sugere... “Ah, terminou um capítulo... amanhã vai ter TRC”. Aí você mais ou menos...

Entr: Fica mais ou menos preparado...

Leonardo: É, porque isso aí é um procedimento que a escola adota pra o aluno ser mais assíduo na aula, né, porque aquele aluno que não é assíduo... Por exemplo, Química, eu não tenho sido muito assíduo em Química, então você se perde um pouco, não sabe se ele terminou ou se tá começando, então, você não sabe quando vai ter TRC, mas um aluno assíduo, por exemplo, já sabe que amanhã vai ter de Zootecnia, TRC de Zootecnia, porque já sabe que terminou a matéria então amanhã vai ter TRC. Então, é um jeito de regular o aluno pra ele ir todo dia na aula, todo dia. Só TRN, que seria a prova bimestral, é avisada a data.

(...) igual o caso de uma aula de Física que eu e mais três colegas meus matou pra ficar jogando vôlei, só que o ginásio é do lado da sala, o professor ouviu tudo... Deu um TRC valendo dois pontos... Quer dizer, até como castigo serve, ele sabendo que você tá matando aula dentro da escola, ele “Ah... eu não ia dar TRC não, mas...”

Entr: E vocês questionaram de alguma maneira?

Leonardo: Questionamos, né, mas é aquele negócio “pô, sacanagem e tal...” Já era! Peguei recuperação, estamos enrolados até hoje por causa disso, todos os quatro. (risos)

Leonardo, consciente deste instrumento, chega a dizer em outro momento da entrevista que utiliza o ICQ como forma de comunicação com os colegas de escola, para saber calendários de provas, trabalhos e outros para “não ser pego em avaliações surpresas”.

Ainda, pode-se observar no relato acima que o TRC serve de punição para os alunos faltosos ou para os alunos que usam o horário das aulas para realizarem outras atividades de seus interesses.

³Baseada em Schneuwly (1988), Rojo (1998) propõe a conceituação de ancoragem enunciativa como uma primeira operação textual que define a relação estabelecida entre o enunciador e a situação de produção de texto ou discurso e que serve de base de orientação para a produção de seu discurso/texto, constituindo-se como definição ou instanciação dos valores presentes no curso da interação verbal e da enunciação.

Leonardo chega a dizer que tal procedimento prejudica os alunos, mas que não há nenhum tipo de acordo entre professor e alunos. Parece-me que o gênero avaliação possui uma outra função, além da transmissão e checagem do conhecimento: a função disciplinadora do comportamento do aluno.

Apesar de Leonardo não falar claramente dos “TRC de português”, ele deixa claro que este procedimento é um mecanismo escolar presente em todas as disciplinas. Num outro momento, ao se reportar as “TRC de português” relata:

Tem professor que tem pena da gente. Então, tem professor que marca TRC, sabe (...). Eles ficam com pena, então “pô, gente, terminou a matéria... não preciso nem de falar nada, né? Aula que vem já...”. Não fala, sabe, “vai ter TRC”, “ôh!, você já separa a carteira, escaladinho, organiza a sala para semana que vem, beleza?”. Tem professor que tem pena... Esse professor de Português... Eu só tenho esse ano, mas a outra tinha o mesmo comportamento...

Leonardo, relatando como o professor de português lida com esse instrumento de avaliação, demonstra como a função disciplinadora depende do professor e de sua conduta. Chega a dizer, inclusive, que é “o professor que tem pena do aluno”. Ao meu ver, esta expressão, ao invés de contradizer a função disciplinadora da avaliação, confirma minha suposição anterior, já que o uso de tal instrumento depende unicamente dos critérios do professor e da maneira que o utiliza.

Ainda, nesse primeiro bloco, fazendo parte do gênero avaliação, encontrei um outro grupo de atividades: as cópias e resumos do conteúdo para estudo. Essas atividades aparecem, na entrevista com Hebrum, que ao relatar seus mecanismos de estudos para as provas e o que escreve na escola, acaba por salientar a cópia do quadro como uma obrigação para que possa ter “matéria para estudar para as provas”:

Hebrum: (...) Se eu não escrever, aí não vou ter matéria no caderno, aí quando chegar o dia da prova, aí vou dançar na prova. Aí não vai ter jeito. Tenho que então escrever por obrigação, pra depois eu ler.

(...) Se não copiar... Assim, se não ficar copiando... Aí vai dançar, né? (...)

Assim, o uso de instrumentos, como cópias e resumos de conteúdos escolares, parece ser usado na escola, com o intuito de memorização e organização do conteúdo. Segundo Silva (1997), pela sua considerável incidência, a cópia tem se mostrado como uma das formas mais frequentes de circulação de textos na escola. É por meio de tal instrumento que muitos conteúdos penetram no espaço da sala de aula e chegam até os alunos.

Tais procedimentos chamam atenção para a ausência de consonância entre a escola e as outras instâncias sociais, desconsiderando as contínuas mudanças na configuração dos alunos, produto das constantes transformações sociais, políticas e culturais. Os adolescentes entrevistados, ao contrário do que se passa na escola, fazem uso da internet e de outros portadores de textos (como livros e revistas) e frequentam bibliotecas em busca de conhecimentos gerais, quer a pedido da escola, quer por interesse próprio, como Leonardo que está fazendo curso técnico em Laticínios e busca informações sobre a sua área na internet:

Entr: (...) Pra buscar material de trabalho?

Leonardo: Bastante... Consultoria empresarial direto, direto... clipping de e-mail de informação, notícia de preço de leite, preço de café, dados assim de economia...

A questão que se coloca, então, não é o uso do instrumento cópia, mas sua função que, muitas vezes, reduz-se numa mera atividade incorporada ao ritual da aula, contrapondo-se à dinâmica da realidade do educando, que vive num contexto em que as formas de comunicação e lazer se mostram heterogêneas e complexas. O adolescente convive com diferentes formas de linguagem no meio social como a internet, cujo uso é rapidamente incorporado ao seu cotidiano. No entanto, são elas, muitas vezes, ainda, desprezadas pela escola em detrimento de outras, já legitimadas ou mais tradicionais, como é o caso da cópia.

Durante as entrevistas, Maria Cecília e Luís Felipe salientam, ainda nesse primeiro bloco, um segundo tipo de gênero escolar: o livro didático.

M. Cecília: A professora, é assim... Os professores, os que tem livro, eles usam o livro (...).

Entr: Você está falando que não tinha o hábito de ler jornal, tinha algum tipo de leitura que você gostava de fazer?

Luís Felipe: Estudar, assim, estudo, ler livro didático, de colégio, eu gosto (...).

Considero que o livro didático pode ser um tipo de gênero escolar, tendo em vista, seu uso recorrente nas escolas, sua composição, seu conteúdo e atividades: leitura; interpretação; exercícios de ortografia; gramática e produção de texto. A partir do PNLD⁴ os livros didáticos sofreram modificações segundo os critérios do *Guia do livro didático*,⁵ o que determinou também a organização dos mesmos segundo esses mesmos critérios. Assim, além do seu uso recorrente, uma outra característica deste suporte enquanto gênero escolar decorre das suas próprias finalidades, conteúdo e construção composicional, assim como da forma de utilização e organização dos livros a partir dos critérios preestabelecidos fornecidos pelo *Guia Didático*. Portanto, a questão que se apresenta e merece estudos é outra: como o professor está utilizando o gênero livro didático nas aulas de português?

Observei, ainda, nos relatos um segundo bloco de gêneros discursivos e textuais. Esses gêneros são ensinados na escola transpostos da cultura social para o currículo, progressivamente, com objetivos didáticos, isto é, como objetos de ensino, conforme acreditam Dolz & Schneuwly (1996).

Esses gêneros, apesar de escolares, estão de alguma forma ligados a outras esferas sociais, confirmando a existência no espaço escolar de algum tipo de transposição didática dos gêneros sociais e são caracterizados por diferentes agrupamentos, que detalho a seguir.

Ao descrever seu cotidiano, João Paulo, com treze anos, aluno da 7^a série do ensino fundamental, na rede particular de ensino, descreve, dentre suas atividades, as leituras obrigatórias para trabalhos escolares, e é indagado:

⁴Programa Nacional do Livro Didático.

⁵Segundo Rangel (2001), a partir da avaliação pelo Guia do livro didático foram estabelecidos princípios e critérios que pontuam em que medida cada livro inscrito no programa consegue oferecer ao educador e ao aluno instrumentos como: textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto para que a coletânea contida no livro seja representativa ao mundo da escrita; o desenvolvimento de competências de leitura como grau de proficiência da língua, através de suas atividades de leitura; ensinar a produzir textos, contemplando tanto os aspectos de condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas da textualização, bem como o desenvolvimento da língua oral e suas capacidades como falar/ouvir e as interfaces entre oralidade e escrita e de conhecimentos lingüísticos de forma articulada com as outras atividades.

Entr: E... Como é que é esse trabalho?

J. Paulo: Bem, o trabalho geralmente é... A gente tem que pesquisar sobre o livro, fazer um resumo, né, colocar a nossa opinião sobre o livro, as novas críticas sobre o livro e, valendo nota, entendeu?

Pode-se correlacionar essas atividades a um tipo de agrupamento designado por Dolz & Schneuwly (1996) como da ordem do expor.⁶ Da mesma forma, aparece nas falas dos adolescentes um outro agrupamento junto ao da ordem do expor: o agrupamento de gêneros da ordem do narrar.⁷ O trabalho com esses agrupamentos, no entanto, revela um trabalho pedagógico ainda muito desorganizado e intuitivo, resumindo-se em leituras e trabalhos dos autores e suas obras, confundindo-se as atividades do narrar com as da ordem do expor.

Tatiane, uma outra adolescente, com quinze anos, aluna da 7^a série do ensino fundamental, na rede particular, ao relatar suas experiências como escritora, que inclusive, publicou dois artigos no jornal *O Globo* como parte de um concurso escolar, revela que seu incentivo em construir uma home page veio de suas leituras e pesquisas na Literatura nas atividades escolares:

Entr: Você tem home page?

Tatiane: Não. Já tive várias, já tive uma sobre literatura, tinha mais assim citações e tal.

Entr: Mas assim, o que que você colocava na home page de literatura?

Tatiane: Ah, eu coloquei assim... Eu criei e botei o domínio de literatura, e tal, mas acabou que, a página mesmo, era mais sobre citações... Tipo, na época eu tava lendo Shakespeare. Aí eu, vou criar uma página de citações

Entr: (...) E... cê gosta de... cê leu Shakespeare, tá acabando agora. Você conheceu na escola, grupo de amigos...

Tatiane: Não, é por que é assim... A gente tava estudando alguma coisa relacionada a isso, aí surgiu o assunto, ah, vão ver que que é isso, aí procurei saber e tal... Só que depois morreu o assunto, aí até tenho os livros aí... De vez em quando eu até leio de novo, e tal...

É interessante observar que pelo relato de Tatiane foram as atividades e leituras escolares que levaram a outras leituras de vontades e interesses próprios. Os trabalhos escolares levaram à construção de uma home page sobre Literatura. Assim, apesar do trabalho ainda limitado da escola nesse agrupamento, tais atividades parecem promover a inserção dos adolescentes na produção de gêneros sociais.

Um outro agrupamento de gêneros proposto por Dolz & Schneuwly (1996) denominado da ordem do argumentar,⁸ também apareceu nas falas dos adolescentes. Nesse agrupamento de gêneros encontrei atividades escolares como os ensaios argumentativos:

⁶Segundo Dolz & Schneuwly (1996), este agrupamento está ligado ao domínio social da comunicação voltado à construção de saberes, exige a apresentação textual de diferentes formas dos saberes, pois pressupõe o ensino do domínio da linguagem de textos como: textos expositivos e resenhas.

⁷Esse agrupamento, segundo Dolz & Schneuwly (1996), está ligado ao domínio social da cultura literária ficcional e caracteriza-se pela mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil: contos de fadas, fábulas, lendas, ficção científica, narrativa de enigma, romance e outros.

⁸Esse agrupamento, segundo Dolz & Schneuwly (1996), está ligado ao domínio social da comunicação voltado à discussão de problemas sociais controversos, exige a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (diálogo argumentativo, carta de reclamação, debate regrado, editorial, ensaio argumentativo etc.)

Bianca: Peguei muita, muita revista Isto É, muita revista Veja, pegava os textos lá que tinha, tentava fazer uma dissertação, dizendo assim: que eu achava dos textos que tava dizendo lá. Mandava pra professora de redação, pra vê o que ela achava. Vê se ela, o que tava faltando e tal (...) da opinião dela aí eu acabava fazendo a minha opinião. (...), fazia, fiz muita redação (...), eu tinha aula toda quarta-feira de redação, entregava pra ela duas, três redação (...).

Entr: E você escrevia só a redação em função do vestibular? Temas ligados ao vestibular? Assim, é outro tipo de escrita no seu cotidiano?

Bianca: (...) Eu gostava mais era pegar, só fazer a dissertação, ver alguma coisa, alguma notícia que tava atual, alguma coisa assim, que podia cair no vestibular, que aí já, se caísse no vestibular eu já tava preparada mais ou menos o que eu poderia colocar, como eu poderia colocar. Agora fora disso, só leitura.

Outro gênero do agrupamento argumentar presente nas falas é a carta de opinião:

Bianca: (...) Fazia muito é, tipo tentando mandar carta pro jornal porque na prova de Viçosa eles pedem muito isso, você mandar uma carta pro jornal dizendo o quê que você achou da notícia passada, do relatório tal. Mandava muito fazer isso. Fazia muito.

Lia muito assim, agora nas revistas, né! Isto É e tal, no começo sempre tem as cartas do pessoal. Quê que eles acharam e tal. Aí eu (...) tentava fazer a minha. Mandava, ah, eu achei disso e disso. Fazia muito isso.

Entr: Mas você só simulava que mandaria a carta?

Bianca: É. Eu simulava (...).

Pelos relatos de Bianca, posso supor que o uso desse agrupamento pela escola é de caráter propedêutico: *passar no vestibular*. Percebe-se que, apesar da escola explorar as cartas de opinião e cartas do leitor, nenhuma delas é realmente concretizada na interlocução a que se destina, constituindo-se em simulação para a seleção do vestibular.

Citelli (2001) ressalta, no entanto, que o fato de o professor de Português trabalhar aspectos particulares de construção de enunciados e estruturação de períodos, fazendo com que o aluno execute tarefas em busca de uma competência específica como uma mera pirotecnia, visando (como no caso dos adolescentes entrevistados) o vestibular e suas provas, não é o bastante para a aquisição dessa modalidade de gêneros no que diz respeito ao domínio da sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição tão necessários nas relações sociais.

Um outro agrupamento conceituado por Dolz & Schneuwly (1996), da ordem do relatar,⁹ apareceu durante entrevistas. Tal suposição advém de experiências escolares descritas pelos adolescentes, como a de Tatiane que escreveu para o jornal *O Globo* a partir de um trabalho desenvolvido na escola:

Entr: (...) Você tinha costume de ler, costume de escrever... Porque, pôxa, você fez reportagem pro Globo, e lia jornal todo dia... (...) Você tinha costume de ler... De escrever...

Tatiane: Até então não. (...) Escrever eu sempre escrevi assim, mas aí eles chegaram lá na sala e pegaram assim, cinco prá fazer esse negócio... Ah, então tá bom, vão lá ué... Aí a primeira reporta-

⁹Esse agrupamento está ligado ao domínio social da comunicação, voltado à documentação e memorização das ações humanas.

gem eu até fiz em grupo, mas a segunda eu fiz sozinha, do Globo... Essa da internet, eu fiz sozinha. Foi até sobre, foi sobre o vício, foi sobre o vício. É, foi maneiro. (...)

No relato de Tatiane, aparece uma transposição de gênero que não foi de caráter avaliativo. Ao contrário, possibilitou o entendimento dos alunos da função desse gênero no contexto social, desenvolvendo o hábito da leitura e trabalhando a função do gênero notícia.¹⁰

Ainda, fazem parte deste agrupamento, as cartas escritas por Tatiane:

Entr: Mas, as suas amigas, os remetentes das cartas, têm internet também?

Tatiane: Tem. Mas eu prefiro escrever cartas...

Entr: Porque?

Tatiane: Ah, não sei... Acho assim... Eu gosto de receber. Então eu acho assim, a pessoa... que a pessoa também gosta, deve gostar, mais emoção você receber uma carta pelo correio que receber um e-mail... E-mail é... Recebo, pô, cem, mais um... Mais um, agora carta não... Carta eu não recebo todo dia uma carta, receber uma carta é diferente... Mesmo... Mesmo escrita na sala de aula (risos) assim às pressas... pô, lembraram de mim na sala de aula. Demais... Agora, e-mail não, sei lá...

Tatiane ressalta, no entanto, que tal escrita não faz parte de suas atividades escolares:

Tatiane: Eu gosto de escrever. Sento e escrevo... No último bimestre eu não tava mais interessada mais em aula, sentava lá na minha última carteira, pegava folha do meu caderno e escrevia cartas para amigas minhas do Rio. E punha no correio e pronto...

As cartas são escritas na escola como uma “escrita marginal”, escondida do professor e fora do contexto escolar. O mesmo relata Hebrum que entre uma atividade e outra escreve recados para os colegas:

Hebrum: (...) Escrevo algumas coisas sabe, porque o professor não deixa conversar na sala de aula, aí escrevo assim, ponho um recado e dá pro outro. Mas às vezes o professor toma e... Já era.

Parece-me que tal prática faz parte de um recurso de fuga dos adolescentes às atividades entediantes propostas em sala. Diante de tal situação, indago: porque tais gêneros, como as cartas, não podem fazer parte das atividades escolares previstas no agrupamento da ordem do relatar.

Por outro lado, não encontrei na fala dos adolescentes nenhuma atividade escolar do agrupamento da ordem do descrever ações.¹¹ Todavia, Hebrum relata ser usuário e acessar cotidianamente os jogos na internet.

Hebrum: Porque às vezes tem jogos (...) porque às vezes você vai pegar um jogo (...) tem que ler com calma, pra ver como é... O jogo (...).

¹⁰Segundo Dolz & Schneuwly (1996), a notícia exige uma representação pelo discurso de experiências vividas e situadas no tempo.

¹¹Esse agrupamento, segundo Dolz & Schneuwly (1996), está ligado ao domínio social da comunicação voltado às instruções e prescrições, exigindo a regulação mútua de comportamentos (instruções de uso, instruções de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogo etc.). Esse agrupamento é classificado por Rojo (1998) como instruir e prescrever.

Essas experiências, no entanto, não fazem parte das atividades escolares de Hebrom, e a meu ver esses jogos podem fazer parte do agrupamento da ordem de descrever ações, numa transposição didática desse gênero nas atividades escolares.

O predomínio dos agrupamentos da ordem do expor, narrar e argumentar, em detrimento aos da ordem do relatar e descrever ações, parece estar relacionado à seqüência canônica conhecida por tipologia textual: *descrição, narração e dissertação*, visando no ensino fundamental a seqüencição estereotipada dos conhecimentos pelas séries escolares e o preparo para a sistematização desses conhecimentos no ensino médio. No ensino médio regular, a recorrência da tipologia textual objetiva a preparação para o vestibular.

Este tipo de funcionalidade dos gêneros no âmbito escolar, produz uma inversão, já que “a comunicação desaparece em prol da objetivação e o gênero torna-se uma pura forma lingüística cujo objetivo é o seu domínio. Em razão desta inversão, os gêneros instrumentos de comunicação, transformam-se em forma de experiência do pensamento do aluno” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p. 8). Dessa forma, os gêneros são abordados nas atividades escolares sem qualquer relação com as situações reais de produção.

Paradoxalmente, de forma assistemática, aparecem nesses agrupamentos a possibilidade de tal trabalho se constituir para além do caráter propedêutico. Essa possibilidade advém da interação entre os adolescentes e de seus interesses de leitura em comum. Tais interesses e leituras merecem posterior investigação.

Desse modo, a análise das entrevistas, confirma que uma parte significativa do que se ensina na escola está ligado à nota, à mensuração e à avaliação. Todavia, as discussões e propostas curriculares atuais apontam a produção de texto como atividade discursiva, envolvendo, portanto, a compreensão do ato de escrever como um processo, que deve partir de uma situação real. Tal atividade pressupõe a interlocução do professor com esta produção, não apenas como julgador e sim como um co-autor: revisando e dialogando com os autores-alunos e suas produções.

No entanto, muitos dos trabalhos feitos na escola, quando estão ligados diretamente à vida social – como o descrito anteriormente por Tatiane com relação ao jornal, onde a situação de produção não está diretamente ligada à avaliação formal enquanto gênero escolar – parece produzir outros sentidos, como o gosto e o hábito de ler e escrever, bem como estabelecer o diálogo com a realidade social, fazendo da escrita parte significativa da vida desses adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prefiro utilizar o termo “considerações”, pois acredito que este trabalho não se encontra completo, fechado em conclusões definitivas e absolutas. Finalizo, apenas, momentaneamente, já que o conhecimento e ações possuem movimento e a prática pedagógica a qual me propus investigar é uma ação constante sobre a qual se precisa refletir a todo momento.

Por isso, busco um acabamento neste texto, através do destaque de algumas questões relevantes que podem contribuir para discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Gostaria, neste momento, de destacar algumas questões relevantes que podem contribuir com as discussões sobre a área da linguagem. Conforme Schneuwly e Dolz (1999), na sua missão do ensino da leitura e escrita, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação e, portanto, também aquela centrada na aprendizagem cristaliza-se em for-

mas de linguagens específicas. Portanto, a questão a que me propus discutir é: como a escola está usando os gêneros textuais e discursivos nas aulas de Língua Portuguesa?

Na descrição dessas atividades realizadas nas aulas, parece-me, a partir dessa investigação e de pesquisas como a de Batista (1997), que a produção discursiva e textual nas aulas de português se organiza em duas grandes instâncias: *a instância da aula*, onde ocorrem as atividades de ensino e avaliação (organização, sistematização e checagem dos conhecimentos) e *a instância do exercício*, onde ocorrem as atividades de checagem do conhecimento (do gênero avaliação). Em cada instância são oferecidas diferentes e relacionadas modalidades de enunciação, interlocução, objetivos e estratégias pedagógicas.

Percebi, na *instância da aula*, a utilização de dois grandes blocos de gêneros: um, tipicamente escolar, que foi agrupado como da ordem do *avaliar* e que chamei de *avaliação*, devido às funções de transmissão e checagem do conhecimento e de disciplinadora da aula e um outro bloco de gêneros, caracterizado pela transposição dos gêneros sociais para a escola. Como já foi dito anteriormente, esses gêneros são ensinados na escola, transpostos da cultura social para o currículo como objetos de ensino. Neste grupo, a enunciação produzida nas atividades consiste num conjunto de textos heterogêneos em diferentes e dispersas condições de enunciação.

O primeiro bloco de gêneros é caracterizado por instrumentos que objetivam facilitar a apropriação e avaliação dos conteúdos e situações produzidas em sala. Fazem parte desse agrupamento: trabalhos escolares, provas, redações, cópias, resumos do conteúdo e o livro didático.

Assim, as estratégias de enunciação desenvolvidas neste bloco são construídas a partir e do que o professor espera do aluno. Diante disso, faço algumas indagações que podem se constituir em objeto de investigações posteriores: será que tal agrupamento se caracteriza apenas pelo produto? Não acontece, nesse momento, também, a intersubjetividade dos sujeitos como as situações descritas Maria Cecília? Quais atividades ou situações de produção produzem tal fenômeno?

A utilização de instrumentos fornecidos pela internet como: sites, e-mails, bibliotecas virtuais e home pages pelos adolescentes e seu possível emprego para fins didáticos parecem fornecer subsídios para tal investigação. Ainda, neste primeiro bloco, está a utilização do livro didático na prática pedagógica. Por isso, outra questão que merece uma continuidade de pesquisa e, que no meu trabalho tentei iniciar, é a do *livro didático* enquanto gênero escolar e sua utilização em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa.

Outra questão que se apresenta é a exploração da escola de simulações de cartas de opinião e cartas do leitor objetivando unicamente a seleção do vestibular. Por que não essas atividades acontecerem de fato, com objetivos de interlocução e enunciação reais visando a discussão dos problemas sociais? Dito de outro modo, tais atividades podem deixar de ser apenas simulações e passarem a ser enviadas de fato aos seus interlocutores como: revistas, programas e outros.

A desvalorização dos agrupamentos relatar e descrever ações na escola está ligada à da tipologia textual. Quanto à segunda instância de atividades da Língua Portuguesa, ligada ao *exercício* (correção), vejo que essa instância se utiliza, prioritariamente, do agrupamento de gêneros tipicamente escolares da ordem do *avaliar* como as cópias, resumos de conteúdo e livro didático. Nessa instância, o aluno tem por interlocutor apenas o professor, e é caracterizada pela situação de checagem de conhecimentos e avaliação entre professor e aluno. Daí os adolescentes relatarem “escrevo para o professor”, “escrevo para passar de ano” e “por obrigação”.

Aparecem trabalhos, no entanto, nessa instância que não estão ligados diretamente à avaliação e que, por isso, produzem outros sentidos como gosto e o hábito de leitura e escrita como o trabalho relatado por Tatiane com relação ao jornal.

Assim, percebo que, mesmo na instância do exercício, onde o objetivo é a checagem de conhecimento, é possível a produção de outros sentidos e tal produção só é possível pela ativação dos interesses dos alunos/adolescentes e situações de produções concretas que possuam relações com a vida social.

Sendo assim, percebo que atualmente é quase consensual que o trabalho com a linguagem na escola deve ser centrado no texto. No entanto, percebi que nem todas as atividades desenvolvidas na escola reconhecem diferentes formas de textualização como uma produção social, apesar das discussões atuais sobre ensino da língua materna apontarem neste sentido.

É interessante salientar, entretanto, que a mera utilização dos gêneros na escola não garantem a função de comunicação às situações concretas, já que isso supõe que, segundo Pasquier & Dolz (1996), o gênero cumpra sua função na transposição didática e na seqüenciação curricular, não linearmente, mas em espiral.¹²

Gostaria ainda de destacar que pela investigação feita, parece-me que a escola tem ensinado os gêneros não-escolares – presentes na cultura – como exercícios de preparação para a vida. No entanto, é importante salientar que a produção de texto feita no espaço escolar será sempre uma forma de simulação de fins pedagógicos, tendo em vista que os gêneros escolares só existem no espaço escolar. Caberia, então, à escola, a busca da quebra de fronteiras entre seus muros e a sociedade, permitindo um constante diálogo entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento formal. Talvez um dos caminhos possíveis esteja no trabalho com a transposição didática dos gêneros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].
- _____. (V. N. Volochinov) (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vygotsky*. La organización semiótica da la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (coords.) *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*: em torno de Bakhtin. São Paulo: EDUSP, 1999.
- BATISTA, A. A. *Aula de português*: discursos e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CITELLI, B. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*: poema, narrativa e argumentação. São Paulo: Cortez, 2001.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Trad. Roxane Rojo. Paris: Enjeux, 1996. Mimeogr.
- RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *O livro didático*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- ROJO, R. H. R. Elaborando uma progressão didática de gêneros – aspectos lingüístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros “relatar”. In: *Simpósio “Gêneros do discurso como base de uma Progressão curricular no*

¹²Segundo Pasquier & Dolz (1996): “aprendizagem em espiral refere-se a um ensino-aprendizagem, em todos os níveis escolares, da diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição e diálogo). O que varia de um nível escolar a outro é, de um lado, o gênero textual (conto de fadas, relato de experiência, lenda, relato histórico, narrativa de enigma etc.) e, de outro lado, as dimensões textuais estudadas (uso dos tempos verbais; uso dos organizadores textuais; progressão anafórica; esquema dos actantes – papel dos personagens –; estrutura narrativa; pontuação etc.)”.

Ensino Fundamental, 8^o, InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada). São Paulo: LAEL/PUC-SP, 1998. Trabalho apresentado.

SCHNEUWLY, B. *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. Les interactions lecture-écriture*. Suisse: Peter Lang S.A. Editions Scientifiques Européenes, 1994.

_____. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Lausanne: Delachâux & Niestlé, 1998.

_____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. Glais Sales Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, maio/jun./jul./ago. 1999.

SILVA, A. A. et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, H.; MICHELETTI, Guaraciaba (coords.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997. v. 2.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decalogo para enseñar a escribir. *Cultura y educación*, Madrid, 2, p. 31-41, 1996.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar el uso didáctico de los géneros discursivos y textuales como objeto de práctica pedagógica en el contexto escolar, establecido por las voces de los adolescentes, alumnos/usuarios de la internet, como parte de la investigación "La construcción/producción de la escritura en la internet y en la escuela: un enfoque sociocultural", en el cual buscamos el proceso de producción-construcción de la escritura y la comprensión de los géneros presentes en la práctica pedagógica. Con este objetivo, entrevistamos, de forma presencial, nueve adolescentes (12/18 años) provenientes de escuelas públicas y privadas de Juiz de Fora – MG en el lapso de diciembre de 2000 a febrero de 2001, por medio de grabación en audio y video. Enseguida, las entrevistas fueron transcritas y analizadas. Nuestra investigación se fundamenta en el abordaje cualitativo y en la perspectiva socio-histórica.

Palabras-clave: *adolescentes, internet, escuela.*

ABSTRACT

This work intends to analyse the didactic use of discourse and textual genres as the object of pedagogic practice in the school context, based on the voice of adolescents, students/internet explorers, as part of the research "The construction/production of writing in the internet and school: a social and cultural approach", on which we search for the process of the production and construction of writing and the comprehension of the genres that are present in the pedagogic practice. For this, we have personally interviewed nine adolescents (12-18), from Public and Private schools in Juiz de Fora-MG, from December 2000 to February 2001. They were all recorded and filmed. After that, the interviews were transcribed and analysed. Our study has its focus on the qualitative approach and socio-historical perspective.

Keywords: *adolescents, internet, school.*