

Caminhos e descaminhos dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa

Denise Brasil Alvarenga Aguiar¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Federal Fluminense

Resumo: Discussão dos diálogos entre teorias advindas dos estudos da linguagem nos meios acadêmicos e o ensino de língua portuguesa na educação básica a partir de reflexão tanto da centralidade dos gêneros textuais nos PCNs quanto de suas possibilidades reais de efetivação nas escolas, particularmente as da rede estadual do Rio de Janeiro, regidas pelos “Currículos Mínimos”. Problematização da declarada proximidade entre os Currículos Mínimos e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a partir de instrumental teórico bakhtiniano. Considerações acerca do sentido político e pedagógico da opção por matrizes teóricas e adoção de estratégias de controle, no interior de políticas de avaliação de desempenho. Breve análise de problemas teóricos, metodológicos e práticos do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa, tomando como exemplo conteúdos previstos para o 7º ano de escolaridade.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Ensino de Língua Portuguesa. PCN. Currículos Mínimos.

*Se muito vale o já feito
Mais vale o que será*
(Fernando Brant e Milton nascimento)

A tradicional distância entre a Universidade e a educação básica, especialmente no que diz respeito à formação docente, não só constitui um dos repetidos motes de debate nos meios acadêmicos como também impulsiona tentativas de diálogo em várias direções. Como produtos dessas tentativas, temos assistido hoje à multiplicação de parcerias e ao estabelecimento de formas diversas de interação, em muito já conscientes de que não se trata de um processo de transposição de princípios das teorias acadêmicas para o cotidiano escolar. Mas, não se pode negar, a esperança de superar os problemas do ensino pela adoção de “novidades” vindas da universidade já embalou muitas políticas e iniciativas, sob o espectro da “atualização” e “modernização” dos currículos, metodologias e práticas escolares. Nesse contexto, buscamos situar nossas reflexões acerca do ensino dos gêneros textuais na escola.

¹ Licenciada em Letras Vernáculas (Português- Literaturas de Língua Portuguesa) pela UFRJ; mestre em Letras pela UFRJ; doutora em Letras pela UFF. Professora adjunta do Instituto de Aplicação da Uerj e da Faculdade de Educação da UFF. Coordenadora de área do PIBID-UFF. E-mail: denisebrasiliaa@yahoo.com.br.

Desde fins da década de 90 do século passado, o ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros textuais encontra-se previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, declaradamente fundamentados em um instrumental teórico bakhtiniano. Não obstante, mais de uma década depois, ainda persistem nas escolas práticas pedagógicas ligadas a um arcabouço anterior, descritivista em seu sentido mais vazio, classificatório, normativo. Para fazer justiça a nossos colegas professores da educação básica, isso não ocorre isoladamente nas escolas, mas também encontra eco na sociedade e na mídia que forma opiniões, como bem demonstrou a ruidosa reação da imprensa a um livro que, aprovado pelo MEC, registrava a aceitabilidade da variação linguística em capítulo destinado ao tema².

Como tarefa preliminar, buscando evitar o risco de contribuir para uma leitura ingênua e laudatória dos PCNs, é preciso fazer, ainda que brevemente, uma análise dos avanços e impasses que caracterizam o texto dos Parâmetros de Língua Portuguesa.

Está suficientemente estabelecido que, no discurso assumido pelos PCNs referentes à língua materna, pode-se ler uma crítica ao ensino tradicional (entendido como aquele que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos), à artificialidade e fragmentação dos trabalhos, à visão de língua como sistema fixo e imutável de regras, ao uso do texto como pretexto para o ensino da Gramática e para a inculcação de valores morais, à excessiva valorização da gramática normativa e das regras de exceção, ao preconceito contra as formas de oralidade e contra as variedades linguísticas socialmente desprestigiadas e ao ensino descontextualizado da metalinguagem, apoiado em fragmentos linguísticos e frases soltas. Essa base crítica, sem dúvida, conduz a um avanço do horizonte do ensino do português nas escolas: a finalidade do ensino de língua portuguesa, segundo os PCNs, teria de deixar de ser exclusivamente o desenvolvimento de habilidades ligadas ao domínio da língua escrita padrão, inclusive no tocante à metalinguagem e normatização, para passar a ser o domínio da competência textual além dos limites escolares, na solução dos problemas da vida, como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado. Trata-se de um inegável avanço não só porque acompanha o acúmulo da reflexão teórico-crítica em curso na academia desde aquela época, mas sobretudo porque, se devidamente posta em prática, poderia se articular com uma perspectiva de formação plena do indivíduo e cidadão, no contexto de um movimento de real democratização da escola e do ensino.

² Referimo-nos à polêmica criada em torno do livro *Por uma vida melhor*, que expunha como aceitável, em contexto comunicativo específico, a frase “Nós pega os peixe”.

De fato, é ponto pacífico entre pesquisadores da área de linguagem e ensino (Cf., por exemplo ROJO; COSTA *in* ROJO, 2000) a ideia de que os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporaram contribuições relevantes dos estudos da linguagem que, por sua vez, experimentaram crescente avanço no Brasil nas últimas décadas desde a inclusão da Linguística como disciplina obrigatória nos nossos cursos de Letras, no início dos anos 60 do século XX (Cf. ILARI, 1997). A defesa desse avanço baseia-se, do ponto de vista de um campo teórico, na compreensão da centralidade da leitura e da escrita como práticas sociais na vida dos cidadãos, conforme resume Roxane Rojo (2006, p. 25):

Neste sentido, a elaboração e publicação dos referenciais curriculares nacionais (PCN) representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa nas políticas linguísticas contra o não letrismo e em favor da cidadania crítica e consciente.

É um avanço, na medida em que são estabelecidos os referenciais nacionais – respeitada a pluralidade cultural do país –, que são relativamente consensuais, sobre o ensino e a educação desejáveis para os jovens brasileiros.

Configura um avanço nas políticas linguísticas contra o não letrismo e em favor da cidadania crítica e consciente, na medida em que são preconizadas práticas e atividades escolares mais aproximadas das práticas sociais letradas e cidadãs.

Um dos pontos relevantes e inovadores na proposta dos PCNs relaciona-se à visão de leitor/produtor de textos que, em muitos pontos, implica revisões conceituais e práticas por parte das escolas e dos professores.

Tais acertos, entretanto, não devem obliterar os elementos que mereceriam uma revisão, levantados por diversos autores, até como condição para preservar o exercício da reflexão crítica, que postulamos como um dos objetivos gerais da educação. Do ponto de vista teórico, existem questões acerca das elaborações no que se refere à linguagem, língua e seu ensino, além da própria definição de gêneros textuais, a qual embasa as ações didáticas previstas para Língua Portuguesa como componente curricular.

Jurado e Rojo (2006, p. 38) apontam, no que se refere especificamente ao tratamento dado à linguagem nos PCNEM, que existe uma predominância das teorias enunciativo-discursivas, mas indicam também uma “oscilação entre duas abordagens teóricas – uma cognitiva e outra sociointeracionista”. Mesmo o conceito de gênero textual, tão basilar para a

construção da perspectiva pedagógica dos PCNs de língua materna, não escapa de comprometimento, conforme aponta Desiré Motta-Roth (2006):

Dentre essas diferentes perspectivas, é possível definir três orientações para o uso do termo ‘gênero’ nos PCNs. Gênero aparece frequentemente no sentido de tipo de texto (“ficcional ou não-ficcional”), mais raramente como estratégia retórica (“texto argumentativo, dissertativo, etc”) e, em alguns momentos, como evento comunicativo institucionalizado em um grupo social (“o debate em sala de aula”) [...].

Ao lado de críticas dessa natureza, mais teórica, outras questões precisam ser incorporadas à avaliação dos PCNs, a fim de que a Universidade possa dar curso a uma formação crítica que contribua para a reflexão e ação dos professores. Não falta quem aponte, por exemplo, uma contradição essencial no processo de didatização da teoria dos gêneros bakhtiniana, associada a um mecanismo político, algo autoritário, de elaboração e (talvez principalmente) de circulação dos PCNs:

O PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) era, em parte, resultado dos avanços presentes, principalmente, nas propostas curriculares dos estados de São Paulo e de Minas Gerais, porém com a assimilação das novidades advindas da Escola de Genebra com relação aos gêneros do discurso. Embora seja inegável o avanço que comportava, ao apresentar em nível nacional uma proposta de ensino de Língua Portuguesa de viés enunciativo-discursivo, em suas linhas, aparece, de modo mais ou menos explícito, a tendência para a didatização ou para a escolarização dos gêneros do discurso, algo que não se coaduna, por princípio, com a teorização de base bakhtiniana que daria sustentação, seja a essa própria proposta, seja aos pressupostos da Escola de Genebra (SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Sabemos [...] que Bakhtin (1997) postula, para os gêneros do discurso, uma maleabilidade, uma flexibilidade ou instabilidade equivalente àquela prevista por Franchi para o próprio funcionamento da linguagem. Nesse sentido, ou seja, naquele de uma tendência à re-estabilização do fato linguístico e, conseqüentemente, a sua idealização, o PCN de Língua Portuguesa comportava um retrocesso. Aliás, também no sentido de chegar às escolas na forma de parâmetro advindo das instâncias administrativas, e não de proposta previamente discutida, mesmo que de forma mínima, entre os professores (MARTINS, 2008).

De fato, a dinamicidade e historicidade dos gêneros estão presentes nos postulados bakhtinianos e correspondem a elementos essenciais de seu pensamento, cuja compreensão seria fundamental para a construção de atividades pedagógicas mais autônomas e

referenciadas nas diversas realidades de professores e alunos em âmbito nacional. O próprio vínculo conceitual entre os gêneros e a experiência social humana, estabelecido nos escritos de Bakhtin, confere fundamento à crítica:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai se diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Se é verdade que tal direção teórica, por um lado, está presente nas definições mais gerais apresentadas em diversos momentos dos PCNs, por outro, parece realmente perder algo de sua força e sentido, quando surgem quadros sintéticos de “gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos”, apresentados como uma “tabela que organiza os gêneros *privilegiados* [grifo nosso] para o trabalho, conforme critérios apresentados anteriormente” (BRASIL, 1998). Naturalmente, o caráter plural e inesgotável, reconhecido por Bakhtin como próprio da atividade humana, sempre sofre alguma forma de cristalização no processo de escolarização dos saberes e dos gêneros linguísticos, mas há de se considerar que quaisquer orientações teórico-práticas, quando presentes em documentos oficiais, requerem maior cuidado, tendo em vista seu peso e sua abrangência – em especial em meio às relações autoritárias que muitas vezes caracterizam os espaços escolares e estruturas de ensino no país, a exemplo da própria estrutura de nossa sociedade.

Para dar consequência a qualquer ação mais planejada no sentido de qualificar o ensino de língua materna no Brasil, é preciso, por um lado, reconhecer os impasses e conflitos presentes na inserção das referidas contribuições nos próprios documentos oficiais, aqui brevemente indicados, e, por outro, compreender a distância que separa tais documentos da prática cotidiana de ensino do português em nossas escolas. Em meio a tais tensões, seguimos tentando identificar movimentos possíveis de formação docente, a começar justamente pelo balanço crítico que, em parte, ora expomos.

Nas disciplinas específicas de formação de professores de língua, talvez seja inequívoca a presença das propostas próximas ao que fundamenta os PCNs, no que diz respeito às teorias e à indicação de práticas docentes ligadas ao sociointeracionismo, na perspectiva do

letramento, tal como revela uma rápida pesquisa das ementas de tais disciplinas em cursos de licenciatura em Letras do país³.

Esse movimento da Universidade é importante para dar condições aos novos professores de construir práticas pedagógicas baseadas na reflexão crítica e na busca de alternativas adequadas aos desafios que encontrarão. A autonomia acadêmica e pedagógica, todos sabemos, é fator determinante para a formação e ação do professor. No entanto, sabemos também que, em uma realidade complexa e atravessada por desigualdades, a transformação das práticas escolares caminha a passos bastante lentos na produção de sínteses entre essa reflexão (e formação) acadêmica e os saberes oriundos da realidade de professores e estudantes.

A rede estadual do Rio de Janeiro e seus Currículos Mínimos

A experiência de formação docente em uma universidade⁴ que abre aos licenciandos a possibilidade de estagiar na rede pública (estadual e de alguns outros municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro) traz um conjunto de elementos sobre os quais é preciso refletir. No campo do ensino da língua, entre os fatores esperados em um processo longo e continuado como a educação dá-se a convivência entre alguns objetivos efetivamente ligados aos gêneros textuais, a reprodução por vezes esquemática de “modelos” e a permanência, ainda, do ensino descritivo e normativo, baseado na prática do *corpus* aleatório, mesmo que seja visto (e assumido) como tradicional. Outros elementos, mais recentes, dizem respeito às políticas de controle externo do trabalho do professor – avaliações unificadas, vinculação dos salários à “produtividade” em tais exames, imposição de currículos etc.

Como constatamos facilmente, o repetido roteiro de achatamento salarial e de desvalorização profissional do magistério dificulta a formação continuada e cria terreno propício para que larga parcela de nosso professorado se mantenha à margem das reflexões feitas tanto na Universidade quanto em círculos científicos. Como aponta Wanderley Geraldi (1997), é um processo de fetichização do ensino, do trabalho do professor, cuja ação parece condenada ao signo da desatualização científica, tendo em vista o desligamento dos laços

³ Foi feito um breve levantamento, por amostragem, de ementas das disciplinas de licenciatura, referentes às metodologias de ensino de Língua Portuguesa, nas seguintes universidades públicas do país: UNIRIO, UFF, UFRJ, UERJ, UEPG, UnB, UNEAL e UEAP.

⁴ Referimo-nos à Universidade Federal Fluminense.

entre a produção e a reprodução do conhecimento em espaços que, de modo geral, têm como agentes, respectivamente, professores das universidades/pesquisadores e professores da educação básica. Não obstante, as avaliações externas vêm privilegiando habilidades e competências que, sintonizadas com os avanços dos estudos da linguagem, só podem ser plenamente desenvolvidas nas escolas por meio de propostas pedagógicas distantes do ensino tradicional. O hiato entre as condições de trabalho reais e a cobrança externa de metas, alheia a tais condições, já indica, por si só, a fragilidade de políticas desse tipo.

Observar contradições como as descritas acima não invalida, em sua essência, a orientação teórico-metodológica que subjaz a várias das propostas curriculares hoje presentes nas diversas redes públicas, inspiradas, declaradamente, nos PCNs, principalmente em nosso caso, no eixo do ensino dos gêneros textuais⁵. Mas, sem dúvida, permite revelar um aproveitamento tímido, enviesado – e, por vezes, autoritário –, das potencialidades dessa orientação por parte dos gestores nas diversas redes públicas de ensino.

É o que nos parece claramente ocorrer hoje, de modo geral, na rede pública estadual do Rio de Janeiro, que, desde 2011, vem trabalhando com os “Currículos Mínimos”, definição centralizada de conteúdos detalhados para todas as áreas de conhecimento e anos de escolaridade, que serve de base para as políticas gerais de avaliação – dos estudantes e do trabalho dos professores – impostas pelo governo do estado.

Em seu texto introdutório, a edição de 2012 dos Currículos Mínimos da Secretaria de Estado de Educação (utilizada ainda em 2013) reproduz um trecho da primeira edição, de 2011, e reafirma a “filiação” aos PCNs, a que nos referíamos anteriormente:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções.⁶

⁵ Como exemplos, podem ser consultadas as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104936/LP_Orientacoes_2013.pdf) e o Currículo Mínimo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp, que será examinado a seguir.

⁶http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp. Acesso em 26 de agosto de 2013.

Mais ainda: ao referir-se aos exames nacionais e estaduais (como SAERJ e ENEM) e às “tendências atuais das teorias científicas”, busca-se indicar outras formas de alinhamento, para além da legalidade de documentos oficiais, de um ponto de vista pragmático e, ao mesmo tempo, científico. Embora não se expliquem quais foram os canais ou procedimentos para estabelecer quais seriam as “condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções”, na sequência do texto, menciona-se uma estratégia de incorporação dos professores da rede no processo, não sem antes acenar com um argumento de autoridade, o dos “professores doutores de diversas universidades”, que teriam coordenado toda a construção do documento:

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes. Certamente, modificações serão necessárias e pensadas no decorrer do tempo com a aplicação prática deste Currículo Mínimo.⁷

Uma rápida consulta aos créditos da publicação esvazia esse argumento, tendo em vista que a maioria dos nomes mencionados como coordenadora e consultores especiais é componente do próprio CECIERJ e não há nenhuma referência explícita a qualquer processo de discussão efetiva com as universidades que, no estado, possuem programas de pós-graduação e pesquisa em áreas ligadas ao ensino de língua materna⁸. Além disso, a referência vaga a “dezenas de comentários e sugestões”, que teriam sido recebidos e “considerados” pela equipe, sugere um tipo de democracia indireta, tutelada, e bem distante tanto de um trabalho coletivo mais representativo quanto, provavelmente, de problemas reais enfrentados pelos professores nas condições atuais da rede pública estadual de ensino.

⁷Idem, *ibidem*.

⁸ Não se trata aqui, é claro, de uma desqualificação *a priori* do texto em si, feita nos mesmos marcos da construção da “autoridade” citada, mas apenas de uma observação quanto à insinuação – frágil – de que se estaria representando uma espécie de síntese ampla do pensamento científico no estado sobre o ensino de língua.

Os (des)caminhos do ensino dos gêneros textuais

Como já se apontou, em Língua Portuguesa, a concepção que orienta o trabalho dos Currículos Mínimos estaria centrada nos gêneros textuais, conforme expressamente mencionado na introdução do documento inaugural de 2011:

[...] buscamos conscientemente abrir um leque variado de gêneros e tipos textuais que efetivamente circulam à nossa volta, expandindo, atualizando e aprofundando as possibilidades de uma inserção social útil e também prazerosa no mundo letrado. Fazem parte desse universo, portanto, textos tão diversos como quadrinhos, diários, blogs, cartas, e-mails, propagandas, contos, crônicas, romances, poemas, reportagens, entrevistas, bulas, receitas, editoriais e artigos científicos (RIO DE JANEIRO, p. 5).

No entanto, de um ponto de vista mais geral, é preciso que esse escopo esteja articulado com condições e orientações gerais que lhe deem sustentação e aplicabilidade. A experiência vem mostrando que uma proposta curricular baseada nos gêneros, historicizados e móveis como as práticas sociais de que se derivam, definitivamente não pode ser realizada de modo produtivo sob a batuta de secretários de educação, os quais se veem como gerentes e consideram os professores como “entregadores de saber”.⁹ Não há o que “entregar” em uma construção interativa, em que o professor é o mediador da apropriação, pelos estudantes, de aspectos concernentes aos diversos gêneros e formas de escrita e fala. Não é à toa que a apresentação do Currículo de Língua Portuguesa fala explicitamente em “modelos” a serem seguidos:

Nesse sentido, foi a partir da leitura, de fato, que se desenvolveram os outros níveis estruturadores deste programa – uso da língua (no qual o aluno reflete sistematicamente sobre conhecimentos linguísticos que estão sendo adquiridos, com foco maior no manejo do que na classificação) e produção textual (no qual o aluno produz seu próprio texto, oralmente ou por escrito, a partir do estímulo recebido pelos textos lidos, considerados como modelares e inspiradores). [Grifo nosso] (RIO DE JANEIRO, 2011, p.5).

⁹ Referimo-nos às palavras do atual secretário de estado de Educação, Wilson Risolia, que, em entrevista a um jornal, declarou: “Que capacitações possuem esses “entregadores de saber”? Até por formação, tenho esse vício: penso em educação como um negócio. [...]” (*In: O Globo*, 07/10/2010.)

A própria determinação dos Currículos Mínimos – que se apresentam não como uma orientação, um esforço de coesão no ensino efetivado no conjunto da rede pública, mas como algo pétreo, objeto de cobrança posterior em exames unificados – depõe contra o que está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, citados como referência logo na apresentação do documento. Tomando o exemplo dos conteúdos de Língua Portuguesa, a indicação da flexibilidade da seleção dos gêneros, de acordo com os projetos pedagógicos e realidades múltiplas das escolas, explícita nos PCNs:

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar.

No entanto, não se deve considerar a relação apresentada como exaustiva. Ao contrário, em função do projeto da escola, do trabalho em desenvolvimento e das necessidades específicas do grupo de alunos, outras escolhas poderão ser feitas (BRASIL, 1998, p. 53).

Tal sentido de orientação não se reflete, entretanto, nos Currículos Mínimos, em que gêneros são distribuídos por bimestres de maneira uniforme, unívoca, para o conjunto das escolas, professores e estudantes. Embora seja evidente que um documento de abrangência nacional, como os PCNs, tenha aplicabilidade muito mais complexa, o que explicaria sua maior flexibilidade, é fato também que a falta de investimento na rede pública estadual de ensino leva a distorções consideráveis entre as condições das escolas, sem falar na constatação de que o estado do Rio de Janeiro abarca, em si mesmo, situações sociais e realidades escolares bem distintas. Para dar um exemplo mínimo, em uma escola do meio rural, com acesso dificultado à Internet, os gêneros pautados por esse tipo de suporte talvez pudessem ser substituídos por outros, de acordo com a avaliação de professores e desejos dos estudantes.

Centrando-nos ainda nas questões que dizem respeito especificamente aos estudos da linguagem e do ensino – cujas elaborações mais recentes são reivindicadas pela equipe redatora do documento –, a inspiração em documentos influenciados por certas matrizes de compreensão da linguagem, especialmente as bakhtinianas, convive com elementos de outras

teorias, por vezes incompatíveis com a ideia de que a língua constitui uma forma de interação. Há vários indicadores, de fato, desse amálgama de influências teóricas díspares, mas, como não se trata aqui de fazer um levantamento exaustivo desse tipo de problema, tomamos um exemplo que discutimos a seguir.

Logo na exposição dos conteúdos para o sexto ano a previsão dos gêneros ligados à correspondência curta (bilhete e mensagens eletrônicas – *e-mail*, *post* e torpedo) menciona como um de seus objetivos concernentes à leitura “Reconhecer como se dá a estrutura da comunicação dentro do contexto social (emissor, receptor, canal, código e mensagem)”. Como se sabe, entretanto, os tradicionais “elementos da comunicação”, advindos da teoria jakobsoniana, pressupõem um esquema centrado na ideia do sujeito emissor, que se distancia da contextualização e da interação, tal como as entende Bakhtin. De fato, no capítulo dedicado aos gêneros textuais, em *Estética da criação verbal*, ele afirma claramente a insuficiência dos esquemas centrados nas funções:

Na linguística, até agora, persistem funções tais como o “ouvinte” e o “receptor” (os parceiros do “locutor”). Tais funções dão uma imagem totalmente distorcida do processo complexo da comunicação verbal. Nos cursos de linguística geral (até nos cursos sérios como os de Saussure), os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos ativos da fala no locutor e dos processos passivos de percepção e de compreensão da fala pelo ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos aspectos reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o todo real da comunicação verbal se transformam em ficção científica (BAKHTIN, 1997, p. 218).

A elaboração bakhtiniana admite essa dicotomia entre emissor e receptor apenas como uma abstração, mas deixa claro que ela não descreve adequadamente o fenômeno da interação verbal. Para ele, “compreensão responsiva ativa” desorganiza, na experiência real, a dicotomia:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 218).

Portanto, embora pareça mais óbvia na troca de *e-mails*, *posts* que serão posteriormente comentados e trocas de torpedos, a atitude responsiva também se verifica na leitura de um bilhete, tendo em vista a própria caracterização do ato de ler ou ouvir, tal como descrito por Bakhtin.

Ainda que não fôssemos a esse requinte de cobrança teórica, mesmo uma consulta breve aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o segundo segmento do ensino fundamental (sexto ao nono ano, à época designados terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental), torna flagrante a distância entre tal documento – cujas disposições são reivindicadas pelos autores do Currículo Mínimo – e as determinações reais que aparecem para os diversos anos de escolaridade.

Um dos distanciamentos mais flagrantes diz respeito ao trabalho com gêneros pertinentes à oralidade. Não há presença marcante ou mesmo explícita da análise e produção de textos orais. A predominância de gêneros escritos é evidente e, mesmo em gêneros que, por si sós, se prestariam claramente ao trabalho com a oralidade, não há nenhuma referência a essa possibilidade. Para o 7º ano, por exemplo, estão previstos, como conteúdos do segundo bimestre, “notícia, reportagem e entrevista”. Nessa tríade de gêneros interligados, mas de estudo extenso para apenas um bimestre, haveria concretamente possibilidade de exploração e construção de textos orais, tendo em vista a inegável presença de tais gêneros, veiculados por mídias audiovisuais, no cotidiano dos estudantes. Entretanto, no esmiuçamento das habilidades e competências a serem trabalhadas (e cobradas nos exames unificados) não há nenhuma menção à produção de textos orais. A própria insistência, em todos os bimestres, na atitude de “reconhecer e corrigir as dificuldades ortográficas recorrentes” sinaliza, para um conjunto de professores com larga experiência e formação marcadas pelo trabalho com a escrita, a prevalência absoluta desse tipo de produção textual.

Por último, mas não menos importante, o trabalho com os gêneros orais, tão caro à formulação dos PCNs de Língua Portuguesa (que o prevê em relação de igualdade com os gêneros escritos), torna-se, na prática, quase inviável, pelas condições reais de trabalho e estudo nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Com um quantitativo de alunos/turma para esta série, fixado por Resolução da SEEDUC, entre 30 e 45 alunos, com a ressalva de que “em unidades escolares inseridas em regiões de intensa demanda poderá ser

autorizada abertura de turma **com número superior ao máximo estabelecido** [grifo nosso] desde que a capacidade física da sala de aula comporte”¹⁰, qualquer atividade que dependa de silêncio e escuta torna-se muito difícil, em especial com crianças dessa faixa etária, como bem o sabemos todos que lidamos com o cotidiano da educação básica.

Essa prevalência da escrita não parece gratuita. A referência, logo na apresentação dos Currículos Mínimos, a exames como o SAEB, produtor de índices de “desempenho”, como o SAERJ, mecanismo de direcionamento e controle do trabalho do professor, e como o ENEM, para ingresso na Universidade, todos baseados em provas escritas, explicariam facilmente tal opção.

Por fim...

Não há, nem pode haver, fim, linha de chegada, na busca consciente de alternativas pedagógicas para o ensino – seja de que área for – em nossas escolas. Como tentamos demonstrar, ainda que brevemente, no caso da língua materna, a inserção de teorias fartamente refletidas e discutidas nos meios acadêmicos não garante sua transposição para as políticas oficiais do ensino. Até porque, se as próprias teorias desautorizam mecanicismos, a tarefa está fadada ao fracasso. Mas isso não nos deve impedir de reconhecer os avanços que podem trazer tais tentativas de rever orientações curriculares, metodologias e práticas escolares.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, havemos de reconhecer que a repetição da ideia de uma ação pedagógica baseada nos gêneros não possui, por si só, a força da transformação de que precisamos. A presença inequívoca, na formação docente, de um instrumental teórico ligado aos gêneros textuais fornece uma base acadêmica importante aos futuros professores, mas sobretudo deve se articular com os muitos desafios postos para os que se dedicarão à tarefa de fazer valer o melhor do legado de tais teorias.

A incorporação, por documentos e políticas governamentais, de orientações advindas do campo teórico-crítico de matriz bakhtiniana pode representar um terreno comum de ação pedagógica, frequentado por aqueles que desejam articular o ensino da língua aos objetivos

¹⁰ Resolução SEEDUC N° 4.778 DE 20 de março de 2012, assinada pelo secretário Wilson Risolia. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/35496546/doi-tj-poder-executivo-21-03-2012-pg-17>; acesso em 29 de agosto de 2013.

mais gerais de formação plena do indivíduo e cidadão por meio da educação formal. Entretanto, como vimos, a própria construção desse terreno não se esgota em diretrizes oficiais, imersas em contradições de natureza teórica ou prática. É preciso que ela se faça no cotidiano escolar, pelo exercício contínuo da reflexão e da busca, como tentamos indiciar com a epígrafe “Se muito vale o já feito, mais vale o que será”.

Referências bibliográficas:

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ILARI, Rodolfo. Língua e ensino da língua. In: _____. *Linguística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa: questões de ideologia e de poder. *Revista Linguagem em (Dis) curso*, v. 8, n. 3, set.-dez. 2008.
- MOTTA-ROTH, Desirè. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Revista Linguagem em (Dis) curso*, v. 6, n. 3, p. 495-517, set.-dez. 2006.
- RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Currículos Mínimos 2011/2013. http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/portugues_livro_v2.pdf; http://www.conexao_professor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp.
- ROJO, Roxane; JURADO, Shirley. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ROJO, Roxane (Org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

Chemins et détournement des genres textuelles dans l'enseignement de la langue portugais

Résumé: Discussion des dialogues entre des théories issues des études du langage dans les milieux académiques et l'enseignement de la langue portugaise dans l'éducation primaire et secondaire à partir d'une réflexion qui porte à la fois sur la présence des genres textuels dans les PCN et sur leurs possibilités réelles d'actualisation dans les établissements scolaires, particulièrement dans ceux du réseau de l'État du Rio de Janeiro, régis par les Programmes d'études minimaux. Questionnement de la proximité affichée entre les programmes d'études minimaux et les PCN (Programmes à l'échelle nationale) de Langue portugaise à partir d'un cadre théorique de *Mikhail Bakhtin*. Considérations sur le sens politique et pédagogique de l'option pour certaines matrices théoriques et adoption de stratégies de contrôle dans les politiques d'évaluation performance. Brève analyse de problèmes théoriques, méthodologiques et pratiques du Programme d'études minimal de Langue portugaise, prenant comme exemple des contenus prévus pour une classe de 7e. année au Brésil (correspondant à une classe de 5e. en France).

Mots-clés: Genres textuels. Enseignement de la langue portugaise. PCN (Programmes à l'échelle nationale). Programme d'études minimal.

Recebido em: 14/10/2013.

Aprovado em: 01/12/2013.