

A PESQUISA COM OS GÊNEROS DO DISCURSO NA SALA DE AULA: RESULTADOS INICIAIS

Rosângela Hammes RODRIGUES (UFSC)

ISBN: 978-85-99680-05-6

REFERÊNCIA:

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009, p. 2010-2019.

1. INTRODUÇÃO

Objetiva-se, neste artigo, a) apresentar alguns trabalhos do grupo de pesquisa *Os gêneros do discurso: práticas pedagógicas e análise de gêneros* na área de elaboração didática dos gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa e, a partir desses trabalhos, b) discutir alguns resultados mais gerais de pesquisa.

Para a realização da meta proposta, inicialmente, apresenta-se o histórico da constituição da disciplina de Língua Portuguesa, com o objetivo de situar a finalidade da entrada dos gêneros do discurso nessa disciplina e o seu papel no ensino/aprendizagem das práticas de escuta, leitura, produção textual e análise linguística.

Em seguida, será relatada uma síntese das pesquisas desenvolvidas pelo grupo: o gênero **crônica** para a prática de produção textual; alguns **gêneros da música popular brasileira** e o gênero **carta de leitor** para a prática de leitura; o **artigo assinado** para as práticas de leitura, produção textual e análise linguística; e outra pesquisa que correlacionou a noção de gêneros com a **prática de produção textual, correção e avaliação de textos**.

Após o relato dos trabalhos, serão discutidos alguns resultados de pesquisa mais gerais, que dizem respeito tanto ao processo da elaboração didática, quanto aos resultados didáticos a que se tem chegado, e que conclusões podem ser tiradas dessas pesquisas.

2. O LUGAR DOS GÊNEROS DO DISCURSO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para se entender os gêneros do discurso como objetos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa é interessante que se situe essa disciplina na história

das disciplinas escolares, buscando compreender sua entrada no sistema escolar, suas finalidades e seus conteúdos.

Segundo Soares (2002), a inclusão da disciplina de Língua Portuguesa na escola aconteceu bem tardiamente, nas últimas décadas do século XIX, quando o sistema de ensino no Brasil já estava há tempo consolidado. Até o final do Império, as disciplinas escolares nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa¹ eram a Retórica, a Gramática (do latim; posteriormente, precedida do estudo da gramática da língua portuguesa) e a Poética. Somente após esse período é que essas três disciplinas foram fundidas em uma única disciplina, denominada Português (ou Língua Portuguesa). No entanto, a fusão e a mudança de denominação não levaram à constituição de uma nova disciplina, com novos objetivos e conteúdos. Ela manteve a tradição do ensino da gramática, da retórica e da poética, entendendo-se por ensino de gramática o ensino *sobre* o sistema da língua. Inclusive os conteúdos das antigas disciplinas continuaram a ter uma certa independência e autonomia entre eles, como provam dois manuais didáticos que tiveram forte presença na escola nas primeiras décadas do século XX: as gramáticas escolares, para ensino da gramática, e as antologias de textos, para análise textos.

Ainda de acordo com Soares (2002), foi a partir da década de 50 que começou a ocorrer a mudança nos conteúdos da disciplina, motivada pela transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, pela possibilidade de acesso das classes populares à escola (o que vai exigir a reformulação da escola, acarretando mudanças nas disciplinas curriculares). Foi nesse período que ocorreu a “fusão” entre estudo da gramática (estudo sobre a língua) e estudo do texto (estudo da língua): estudava-se a gramática a partir do texto (era no texto que se buscavam as estruturas lingüísticas para o estudo da gramática) e estudava-se o texto com os instrumentos que a gramática oferecia (era na gramática que se buscavam² os elementos para a interpretação do texto). Entretanto, a autora ressalta que talvez “fusão” não seja o termo mais adequado para definir o que aconteceu, pois o que houve efetivamente foi a primazia da gramática sobre o texto. Na sua visão, isso ocorreu devido aos vazios deixados pelo abandono da Retórica e da Poética e devido à forte tradição do ensino da gramática presente na escola desde os tempos dos jesuítas.

Na década de 70, a disciplina de Língua Portuguesa sofreu mudança radical, motivada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Sob a visão do governo militar, a disciplina foi considerada como instrumento para o desenvolvimento do país. A concepção de língua como *sistema*, prevalente até então para o ensino da gramática, e como *expressão estética*, para os estudos da retórica e da poética e, posteriormente, para o estudo de textos, foi substituída pela concepção de *comunicação* (cujo aporte teórico veio da Teoria da Comunicação). A disciplina passou a ter objetivos mais utilitários e pragmáticos, alterando-se, inclusive, seu nome: Comunicação e Expressão (1ª a 4ª série), Comunicação em Língua Portuguesa (5ª a 8ª série) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2ª grau). Conforme Soares (2002), foi nessa época que se começou a questionar a pertinência de se ensinar ou não gramática na escola fundamental, e os textos não foram mais selecionados exclusivamente por critérios literários.

Na década de 80, a disciplina retornou ao seu antigo nome, Língua Portuguesa, e passou a sofrer influências advindas das ciências lingüísticas. As finalidades e os conteúdos da disciplina foram postos sob escrutínio: foram alvo de críticas a leitura de fragmentos de textos, as práticas descontextualizadas e sem sentido de produção de textos e o conteúdo gramatical (finalidade, excesso de teoria gramatical, adequação do

conhecimento advindo da gramática tradicional). Entretanto, dada a tradição escolar (e da sociedade em geral) do que deva ser o objeto de estudo de uma disciplina chamada Língua Portuguesa (ou seja, estudo *sobre* a língua), a relação da Lingüística com a chamada Gramática Tradicional e a própria diversidade no campo dos estudos lingüísticos, a década foi marcada por posições divergentes acerca do que deveriam ser as finalidades e os conteúdos da disciplina.

Pode-se dizer que a discussão na academia girou em torno de duas propostas: a manutenção do objeto de ensino, a gramática, mas agora pautada pelos estudos da Lingüística; e a busca de um novo objeto de ensino, voltado para a práxis, ou seja, para o ensino *da língua*. Britto (2002) sintetiza as discussões dessa década, destacando que seus autores podem ser agrupados em duas vertentes: a que propõe o ensino renovado da gramática (Perini, Macambira, Lemle, Kato, por exemplo) e a que propõe um novo objeto de ensino, o ensino operacional e reflexivo da linguagem (Franchi, Geraldí, Possenti, por exemplo).

Observando agora, depois de vinte anos, essa discussão, vê-se que a escola, ao menos nas instâncias oficiais (documentos oficiais de ensino, por exemplo), optou pela segunda proposta. Essa nova perspectiva propõe a troca do ensino de uma teoria gramatical (ensino sobre a língua) por um outro objeto de ensino, a prática de escuta, de leitura e de produção textual (oral e escrita), articulada com a prática de análise lingüística (prática de reflexão sobre a linguagem; ou seja, um outro objeto de ensino e não um novo termo para o ensino de teoria gramatical). Toma, portanto, o texto como o ponto de partida e de chegada para o trabalho com a língua (estudo *da língua*) em sala de aula. Em síntese, a proposta toca nas finalidades sociais da disciplina de Língua Portuguesa, pois se há demandas cada vez maiores de domínio das práticas de leitura e de produção textual (letramento), a escola não pode ficar alheia a essas novas necessidades sociais.

No entanto, a escola criou uma cultura de ensino de escuta, leitura e produção textual distante das práticas sociais de interação. Por exemplo, embora seus objetivos fossem ensinar o aluno a produzir textos, habilitando-o para o uso da escrita em situações não escolares, o resultado foi outro: toda a escrita girou em torno do ensino de técnicas de escrita (descrição, narração e dissertação), que ganharam o estatuto de gêneros na escola (os chamados gêneros escolarizados), mas sem função fora dela.

Se se enfatiza a questão de que o ensino deve ser centrado no texto e o que se quer é que o aluno se aproprie das diversas práticas de linguagem, isso implica que se considere o aluno como sujeito do seu dizer e orientado para a reação-resposta do outro; e que se adote uma postura pedagógica que considere a diversidade das interações sociais. Além disso, um novo objeto de ensino demanda que se tenha em torno dele um corpo de conhecimentos de referência (tanto teóricos quanto didáticos) para o trabalho do professor. Entretanto, a situação para o professor em sala de aula muitas vezes é outra, pois além de ter de lidar com um novo objeto de ensino, até então pouco explorado na escola, muitas vezes ele não sabe onde buscar os conhecimentos de referência. Não obstante, muitas vezes esses conhecimentos sequer existem.

Assim, foi necessária mais uma redefinição nesse novo objeto de ensino, pois não basta apenas tomar o texto como unidade de ensino se não se adota uma concepção de texto como “meio” de interação (o texto na sua condição de enunciado) e se não se consideram as condições sociais da interação. Surge, na década de noventa, a noção de gêneros do discurso como objeto de ensino na disciplina, pois se o texto é o espaço da interação e o lugar do acontecimento, também é verdade que o texto é construído

segundo certas condições sociais, certos modos sociais de dizer e agir: ou seja, as interações são mediadas pelos gêneros do discurso.

O que foi dito anteriormente acerca da necessidade dos conhecimentos teóricos e pedagógicos para a mudança do objeto de ensino retorna à pauta, agora tendo os gêneros como foco. No campo da Linguística Aplicada, grupos de pesquisadores voltam-se essa nova temática pesquisa. Dentre eles, cita-se o grupo *Gêneros do discurso: práticas pedagógicas e análise de gêneros*, que toma como objeto de pesquisa a área de análise de gêneros e a área pedagógica (análise de livros didáticos, de documentos oficiais de ensino, de práticas de ensino e do discurso do professor; e pesquisa-ação no campo da elaboração didática dos gêneros nas práticas de escuta, leitura, produção textual e análise linguística).

3. AS PESQUISAS COM OS GÊNEROS DO DISCURSO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O grupo de pesquisa *Gêneros do discurso: práticas pedagógicas e análise de gêneros* tem como fundamento teórico a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin. Como já discutido em texto anterior (Rodrigues, 2005), trabalhar com a noção de gêneros do discurso no quadro teórico do Círculo é não desvincular essa noção do escopo mais amplo da teoria, que é pensar a linguagem no campo das relações sociais, portanto, marcada ideologicamente, concebida como interação e sempre perpassada pelas relações dialógicas. O texto, embora possa ser abstraído da interação para efeito de estudo teórico (o texto abordado como estrutura), como meio de interação é sempre visto em sua dupla dimensão constitutiva, a dimensão verbal (ou outro material semiótico) e a dimensão social. Nesse sentido, para o Círculo (Bakhtin, 2003), o texto é concebido como enunciado, pois é um elo irrepetível e inalienável da cadeia da comunicação discursiva. O que dá sentido ao texto-enunciado é a inter-relação entre o projeto discursivo do sujeito e as condições do gênero do discurso. Todo enunciado é produzido dentro de um dado gênero do discurso, entendendo-se gêneros como modos sociais de discursos que se constituem no espaço das atividades humanas (os gêneros são tipos históricos relativamente estáveis de enunciados) e, uma vez constituídos, norteiam essas atividades (os gêneros são tipos históricos relativamente estáveis e normativos de enunciados). Falar é sempre falar dentro de um determinado gênero (o gênero baliza a nossa fala); e responde-se ao enunciado do outro através da mediação do gênero (o gênero funciona como índice de interpretação, ou seja, horizonte de expectativas). Para o Círculo, os gêneros são vistos vinculados às situações sociais de interação, lugar de sua origem e de sua existência.

As pesquisas aqui relatadas, todas em nível de mestrado, tratam da elaboração didática dos gêneros do discurso para as práticas de leitura, produção textual, análise linguística e correção e avaliação de textos. Foram desenvolvidas as seguintes pesquisas: o gênero **crônica** (Bussarello, 2004) para a prática de produção textual; alguns **gêneros da música popular brasileira**³ (Neckel, 2005) e a **carta do leitor** (Haeser, 2005) para a prática de leitura; o **artigo assinado** (Maieski, 2005) para as práticas de leitura, produção textual e análise linguística; e outra pesquisa correlacionou a **noção de gêneros** com a **prática de produção textual e correção e avaliação de textos** (Tomazoni, 2005). As pesquisas envolveram alunos e professores da Educação Básica. Algumas foram desenvolvidas em sala de aula, no horário normal das aulas (Bussarello, 2004; Neckel, 2005; Tomazoni, 2005); outras, por fatores alheios aos

projetos de pesquisa, ocorreram em oficinas de leitura e de produção textual (Haeser, 2005; Maieski, 2005).

Todas as pesquisas baseiam-se na concepção de que o resultado final de aprendizagem esperado é que o aluno se aproprie de novas práticas de escuta, leitura e produção textual, considerando-se o trabalho com os gêneros do discurso como um meio para que o discente se aproprie das práticas citadas. Aliás, um dos grandes desafios das pesquisas é justamente criar situações de aprendizagem em que os alunos possam se colocar em dada situação de interação (um lugar social), colocar-se no papel do autor ou do interlocutor (assumir um papel e perceber o papel do outro) e colocar-se em relação interativa com outro (o que quero do outro, o que o outro quer de mim). Assim sendo, o trabalho com os gêneros sempre manteve no seu horizonte a questão da interação; dito de outro modo, a noção de gênero e seu ensino fazem sentido quando articulados com a concepção de texto como enunciado (Rodrigues, 2005).

Outro fundamento é o de que os gêneros do discurso, para o aluno, apresentam-se como objetos de aprendizagem no domínio do conhecimento procedimental (aprender a escutar, ler, falar e escrever), embora essa aprendizagem seja mediada pelo conceitual (mas a “serviço” do procedimental). O trabalho com o conhecimento conceitual sobre o gênero é visto como atividade epilingüística (Geraldi, 2002), construído pelo aluno mediante processos de escuta, leitura e produção textual de textos do gênero em foco e mediado pelo professor-pesquisador e pelos próprios colegas da classe. A opção teórico-metodológica é por não apresentar uma análise descritiva pronta do gênero, mas sempre construí-la no decurso da própria elaboração didática (Halté, 1998), por meio das atividades de ensino/aprendizagem de leitura-estudo do texto, de produção textual e de análise lingüística.

Embora se reconheça que as atividades de ensino de leitura e de produção textual possam ser feitas de modo independente, a opção, muitas vezes, é pela sua integração, considerando-se o trabalho com o ensino sistemático do gênero; e a possibilidade de que a leitura possa servir como meio para a construção do conhecimento sobre o gênero na hora da produção textual e esta possa aguçar melhor a compreensão dos processos de produção dos textos, no ato da leitura. No entanto, sempre se mantém o foco nos objetivos da elaboração didática, que pode enfatizar de modo especial a leitura ou a produção escrita. Exemplificando: no trabalho com o gênero **carta do leitor**, o objetivo geral da elaboração didática estava voltado para o desenvolvimento da leitura de textos do gênero. Entretanto, considerou-se que os alunos conheceriam melhor o processo de produção da carta do leitor (que começa com a carta enviada à redação do jornal, que julgará se esta será publicada ou não, fará os recortes e dará o tom da carta) e, portanto, tornar-se-iam melhores leitores de textos desse gênero se passassem pelo processo por que passa o leitor ao se propor a escrever para o jornal. Assim, uma das atividades da elaboração didática com a leitura do gênero carta do leitor foi justamente o processo de produção textual de cartas, que foram enviadas às redações de jornais e revistas. O acompanhamento da publicação ou não das cartas e sua editoração (e conseqüente alteração de acento apreciativo) foram também tópico de leitura estudo do gênero. Procedimento semelhante ocorreu com a pesquisa na área de leitura de **gêneros da música popular brasileira**, que incluiu como uma das atividades a composição de uma música do gênero **rap**. Já na elaboração didática do gênero crônica, embora o objetivo geral tenha sido a produção de textos do gênero, considerou-se que o processo de leitura analítica (leitura-estudo) de crônicas ajudaria na construção

de conhecimento do gênero, que, por sua vez, auxiliaria os alunos na hora da produção de seus textos.

No trabalho conjunto com as atividades de leitura e produção textual, buscou-se também articular as atividades de prática de análise lingüística, que foram realizadas em dois momentos distintos: no processo de leitura analítica de textos do gênero, quando a leitura do texto no papel de interlocutor é seguida da leitura-estudo do texto e do gênero, com o objetivo de levantar características do gênero (essa atividade é aqui chamada de prática de análise lingüística 1); e no processo de reescritura dos textos dos alunos, momento em que são exploradas as características do gênero já vistas nas atividades de leitura e de produção textual (essa atividade é chamada de prática de análise lingüística 2). Consideram-se essas duas elaborações didáticas como práticas de análise lingüística por três razões: 1) a prática de análise lingüística pode se feita também nas atividades de leitura e não só nas de reescritura de textos; 2) essas práticas precisam considerar também as questões relativas à interação e ao discurso; 3) os gêneros do discurso apresentam traços de relativa estabilidade no domínio do discurso (a modalização, por exemplo; uma concepção de autor, interlocutor e finalidade discursiva) e no domínio da língua (o modo de textualização do discurso relatado, a construção frasal, o uso ou não da norma padrão, por exemplo). A pesquisa com o gênero **artigo assinado**, da esfera jornalística, trabalhou conjuntamente as práticas de escuta, leitura, produção textual e análise lingüística.

A pesquisa desenvolvida por Tomazoni (2005) articulou as atividades de produção textual com as de correção e de avaliação de textos. A pesquisa, que foi realizada junto com professores, inicialmente tinha como temática apenas o trabalho com correção e avaliação de textos na perspectiva dos gêneros do discurso. Entretanto, o seu desenvolvimento exigiu que fosse revisto o desenho metodológico inicial e que se tomasse como objeto de investigação também a elaboração didática do processo de produção textual, uma vez que a correção (ou prática de análise lingüística 2) e a avaliação só tinham sentido se fossem articuladas com as de produção textual, ou melhor, se se considerasse o conjunto do processo de elaboração didática. Assim, a correção e a avaliação dos textos tomaram como baliza os tópicos que foram objeto de discussão e aprendizagem com os alunos durante as etapas de leitura-estudo do gênero e de produção textual.

Embora cada pesquisa de elaboração didática tenha suas particularidades, resultado do gênero do discurso tomado como objeto de ensino e aprendizagem, do que se quis focar mais especificamente (se a leitura ou a produção textual, por exemplo), da série escolar onde o trabalho foi desenvolvido e ainda da realidade escolar, todas as elaborações apresentam procedimentos didáticos gerais em comum, decorrência da concepção que se tem do lugar e do papel dos gêneros do discurso nas atividades de ensino de escuta, leitura, produção textual, análise lingüística, da própria concepção de gênero e texto e do trabalho com essas unidades em sala de aula.

De um modo geral, cada elaboração didática toma como parâmetro os seguintes passos:

1º Busca de conhecimento de referência sobre o gênero do discurso: essa busca, que tem por objetivo dar sustentação teórica para o professor, pode vir de fontes diversas: da área acadêmica (procura por pesquisas de análise de gêneros na Lingüística Aplicada ou por pesquisas em outras áreas) ou da área de circulação de gêneros, o chamado conhecimento especializado, que é construído pelos “usuários” do gênero (por exemplo, o que dizem os jornalistas sobre os gêneros da esfera jornalística). Como esses

conhecimentos vêm de áreas e enfoques teóricos diversos, muitas vezes eles são conflitantes entre si, o que exige um trabalho de análise apurado por parte do professor.

2º Seleção de textos (verbais orais e escritos ou em outro material semiótico): o objetivo é compor um pequeno banco de dados para o trabalho com leitura em sala de aula. A seleção objetiva trabalhar com textos diversos, que consigam dar conta da relativa estabilidade e heterogeneidade do gênero; também se pode acrescentar a escolha de textos que apresentem mais acentuadamente uma determinada característica de um gênero, como a ironia no gênero crônica, se o objetivo é destacar essa característica na elaboração didática.

3º Prática de leitura do texto como enunciado: o objetivo é colocar o aluno na posição de interlocutor do enunciado do gênero em foco. Por exemplo, se é a leitura do artigo assinado, fazê-lo via manuseio/leitura do jornal e leitura do artigo, buscando a reação-resposta ativa do aluno face ao enunciado do articulista. Por essa razão, na etapa de seleção de textos, busca-se, na medida do possível, deixar os textos o mais próximo possível do seu espaço material de produção e recepção (por exemplo, ao invés de recortar o texto do jornal, apresentar o jornal ao aluno ou levá-lo a ler o jornal *online* e, a partir desse gesto, chegar ao texto).

4º Prática de leitura-estudo do texto e do gênero: essa prática analítica de leitura (prática de análise lingüística 1) é feita a partir dos textos do banco de dados, ou seja, de textos não redigidos pelo aluno. A atividade é realizada por meio de um dado conjunto de textos, selecionados na etapa de busca de textos do gênero (2º passo), em que são exploradas as duas dimensões constitutivas do gênero e do enunciado: a dimensão social e a dimensão verbal. São abordados tópicos que incluem a esfera de produção do gênero (qual a finalidade sócio-ideológica dessa esfera, seus discursos, seus horizontes apreciativos), a situação social de interação do gênero (finalidade [conteúdo temático] da interação, composição dos participantes da interação [autor e interlocutor do gênero], acentos de valor etc.), a presença das relações dialógicas e dos acentos de valor no texto, a organização textual e a manifestação da língua arregimentada pelo gênero (estilo) e relevante para o domínio das práticas de escuta, leitura e produção textual.

5º Prática de produção textual: nessa etapa, o objetivo é, na medida do possível, colocar o aluno em uma situação de interação o mais próxima possível da do gênero em questão, isto é, o aluno é instado a assumir a autoria do gênero e a construir o seu projeto discursivo, levando em conta as condições do gênero e o interlocutor do seu enunciado. Os tópicos explorados na atividade anterior são retomados com os alunos.

6º Prática de revisão e reescrita de textos: a revisão, via prática de análise lingüística 2, toma como parâmetro a prática de análise lingüística 1 e a atividade de produção textual proposta. O que foi explorado nessas atividades serve agora de baliza para a prática de revisão e reescrita do texto do aluno. Cada pesquisador, em função dos objetivos da elaboração didática e dos textos produzidos pelos alunos, faz uso de diferentes procedimentos para conduzir essa etapa do trabalho (revisão em grupo, com o professor, mais de uma reescrita do texto etc.).

4. RESULTADOS INICIAIS APONTADOS PELAS PESQUISAS

Uma análise geral das pesquisas realizadas com os gêneros nas aulas de Língua Portuguesa permite que se chegue a resultados de pesquisa mais amplos e gerais, e que são considerados relevantes para a continuidade dos estudos na área da elaboração didática. Uma das primeiras considerações a ser feita é a ausência de conhecimentos de referência para o trabalho com os gêneros. Isso dificulta (ou até mesmo inviabiliza) a prática do professor, que ao não encontrar esse conhecimento precisa ele mesmo produzi-lo, muitas vezes sem as ferramentas teóricas necessárias para tal. Em outros casos, esse conhecimento de referência é bastante vago ou até mesmo incoerente com a concepção de gêneros adotada. Assim, o trabalho com gêneros na sala de aula requer que se tenha de antemão conhecimento de referência sobre o gênero a ser didatizado. Essa lacuna abre um campo novo de pesquisa para a Lingüística Aplicada, que é o estudo de gêneros.

Embora os pesquisadores tenham elaborado as atividades didáticas considerando o todo do gênero, observou-se que normalmente os alunos dominam melhor certas particularidades do gênero em detrimento de outras. No trabalho com o gênero crônica (Bussarello, 2004), verificou-se que os alunos dominaram melhor os procedimentos de construção do discurso humorístico do que os do discurso irônico. Semelhante resultado (o domínio mais acentuado de determinadas características do gênero) foi observado na pesquisa de Tomazoni (2005). Não se objetiva aqui discutir as causas para tal situação, mas considerar que esses resultados de pesquisa indicam que pode não ser produtivo abordar de modo sistemático todas as características do gênero de uma só vez, sendo necessário que o professor aprofunde somente alguns aspectos a cada elaboração didática.

A questão discutida no parágrafo anterior leva a outra consideração: como o aluno não consegue se apropriar de todos os conhecimentos sobre o gênero de uma só vez, a elaboração didática com um dado gênero precisa ser retomada ao longo da escolarização dos alunos. Essa constatação da necessidade de retorno do mesmo gênero na grade escolar já foi apontada em outras pesquisas, dentre elas as do Grupo de Genebra (Dolz e Schneuwly, 2004), que propõe a noção de currículo em espiral (a cada retorno do gênero, haverá um aprofundamento do conhecimento sobre o mesmo).

A pesquisa-ação realizada na área de correção e avaliação de textos, como já dito, inicialmente, tinha como foco de investigação apenas o estudo da correção e da avaliação vista sob o prisma dos gêneros. A configuração e o desenvolvimento da pesquisa tiveram de ser alterados pelos seus resultados parciais, pois só fazia sentido trabalhar os dois temas citados se esses fossem articulados com a elaboração didática dos gêneros nas atividades de produção textual. Assim, exatamente o que foi trabalhado com os alunos na leitura-estudo dos gêneros e na produção textual foi tomado como parâmetro para a correção, reescritura e avaliação dos alunos. A pesquisa demonstrou que a atividade de reescritura produz efetivamente sentido para o aluno quando correlacionada com o processo de produção do texto: o que é estudado na leitura analítica e no processo de produção textual é o que conduz o processo de reescritura. Além disso, esse procedimento de encaminhamento didático oferece, para o trabalho do professor, parâmetros mais pontuais de correção e avaliação de textos.

Outro dado que se pôde constatar é que o gênero funciona como um elemento integrador das práticas de leitura, escuta, produção textual e análise lingüística (Rodrigues, 2005). A leitura-estudo de textos de um dado gênero prepara o caminho

para a produção textual, que é retomada na prática de análise lingüística 2, momento em que são revistas questões de gênero, texto e língua abordadas na atividade de leitura, e que servirão de parâmetro para o processo de reescritura do texto. Também a leitura se “beneficia” das atividades de produção textual e de reescritura. A própria análise lingüística com vistas à reescritura do texto é mediada pela atividade de escuta e de leitura.

Por fim, trabalhar com gêneros do discurso é ter de lidar com gêneros cuja materialização semiótica realiza-se para além da linguagem verbal. Como o professor de Língua Portuguesa tem uma formação mais voltada para a linguagem verbal, essa situação pode dificultar o trabalho com gêneros que apresentam uma dimensão sígnica multimodal. No caso da pesquisa com leitura de gêneros da música popular brasileira não aconteceu esse problema exatamente pelo fato de o pesquisador ter formação também na área da música. No entanto, a pesquisa de Neckel (2005) constatou que quando os livros didáticos se propõem a trabalhar com música, na verdade, conseguem trabalhar apenas com a letra da música, que não é o todo da música, pois esta inclui outro domínio semiótico, a linguagem musical, com seu horizonte valorativo.

5. CONCLUSÃO

Os documentos oficiais, apesar de balizarem o ensino de língua portuguesa, indicando objetivos, conteúdos de ensino e considerações metodológicas gerais, criam uma lacuna ao mencionarem metas a serem alcançadas e sugerirem caminhos a serem percorridos, sobre os quais muitas vezes os professores não têm conhecimento. Isso institui com alguma frequência um dilema na esfera escolar, pois faltam referências didático-metodológicas que permitam mudanças seguras na maneira de apreender e abordar esse novo objeto de ensino.

As pesquisas realizadas na área de elaboração didática das práticas de escuta, leitura, produção textual e análise lingüística podem fomentar outras pesquisas, mas sobretudo a reflexão do professor sobre experiências efetivas já realizadas em contexto de ensino/aprendizagem.

¹ Aqui refino-me ao ensino de uma língua, a língua portuguesa, e não a uma disciplina escolar chamada Língua Portuguesa.

² Esses vazios teóricos e pedagógicos estão sendo preenchidos, atualmente, pelas teorias de leitura, de produção textual e de gêneros do discurso, oriundas da Lingüística Aplicada e de outras áreas de investigação.

³ Tomo a leitura em um sentido mais amplo, envolvendo gêneros cujo material semiótico não seja apenas o verbal (os chamados gêneros multimodais). Assim, considero a apreciação da música como um ato de leitura, no sentido bakhtiniano, como uma reação-resposta ativa face ao enunciado do outro.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

BRITTO, L. P. L. *A sobre do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 1997.

BUSSARELLO, J. M. *O ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In: Rojo, R. H. e CORDEIRO, G. S. (Trad. e org.). Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

HAESER, M.E. *O ensino-aprendizagem da leitura no ensino médio: uma proposta a partir de oficina com o gênero carta do leitor*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.

HALTÉ, J. F. L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*. Metz: Siège Social, n.97-98, p. 171-192, juin 1998.

MAIESKI, M. N. *O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise lingüística*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

NECKEL, M. *A prática de leitura da música popular brasileira e seus gêneros: uma abordagem interdisciplinar*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, 152-183.

_____. *Os gêneros do discurso em sala de aula: agentes integradores dos conteúdos de ensino*. Conferência proferida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Tubarão, 2007.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, M. Lingüística da norma*. São Paulo, Loyola, 2002. p. 155-177.

TOMAZONI, T. M. *Produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VANDERLEI, J. V. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.