

GENEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUAS: A RECEPTIVIDADE POR PROFESSORES E ALUNOS

Fábio MADEIRA

RESUMO: *Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que investiga como professores e alunos, trabalhando em parceria, reagem a uma abordagem de ensino de língua com base em gêneros discursivos. Inseridos num programa de pesquisa que utiliza a pesquisa de opinião como ferramenta pedagógica, aqueles professores e alunos têm como tarefa final a produção de um resumo da pesquisa realizada e a apresentação oral dessa pesquisa: dois gêneros discursivos distintos, porém, inter-relacionados. A partir da observação dos resumos produzidos e de apresentações orais de pesquisas daquele programa anteriormente realizadas, nota-se que os textos variam de forma impressionante, tanto no que diz respeito à extensão e organização textual, quanto ao conteúdo. Nota-se, sobretudo, a falta de conhecimento dos produtores sobre o gênero que se propõem a produzir. O objetivo desta investigação foi apresentar aos participantes a noção de gênero discursivo como facilitador da produção daqueles textos e observar suas reações a esta abordagem de língua, que prima pela funcionalidade.*

PALAVRAS-CHAVE: *aprendizagem de língua, gêneros, funcionalidade.*

ABSTRACT: *This paper presents the results of a research that investigated how teachers and students, working as pairs, are receptive to a language teaching approach based on discursive genres. The participants are involved in a research program that uses opinion research as a pedagogical tool, and their final task is the production of an abstract and an oral presentation of the research they developed: two distinctive, but interrelated genres. An analysis of the abstracts and the oral presentation produced for former researches of that program shows that the texts vary greatly in length, organization and content. Above all, this variation brings evidence that the producers are not familiar with the genre they are supposed to produce. The objective of this investigation was to introduce the notion of discursive genres to the participants, relate it to language teaching, and observe their reaction to such a language teaching approach, which values function, above form.*

KEY WORDS: *language learning, genres, functionality*

0. Introdução

Já se vão alguns anos desde que a proposta de se tomar o gênero como objeto de ensino começou a fazer parte nas discussões de pesquisadores e estudiosos na área de estudos da linguagem, de maneira geral e de ensino de língua(s) ¹ (Madeira, 2005). Nesta última área, o esforço vai no sentido de trazer maior significação ao ensino, para além da produção de textos tidos como “bem formados”, com ênfase na ortografia, na gramática² normativa e na

¹ Essa discussão é feita tanto no ensino de língua materna quanto no de língua estrangeira. Aliás, em língua estrangeira ela também não é recente. Iniciou-se (embora não diretamente) no final dos anos setenta, quando se começou um questionamento do ensino com base na gramática da língua-alvo, e tornou-se mais direta na discussão do ensino instrumental, isto é, para fins específicos, que se baseia em situações específicas de uso da língua (Madeira, 2003, p. 106; Madeira, 2006, p. 167).

² Quando me refiro neste trabalho à gramática, regras, forma ou aspectos formais da língua, refiro-me à gramática normativa (prescritiva) e a regras gramaticais prescritas nessa visão de gramática.

organização textual a partir de padrões institucionalizados. Ou seja, para além da legitimação de uma norma que iguala falantes e neutraliza diferenças (Signorini, 2006, p. 172). Ou ainda, conforme Bazerman (2006, p. 15), legitimação de práticas “associadas com a aparência social de ser bem educado”. Esse esforço é, efetivamente, um passo à frente de práticas pedagógicas vistas como “tradicionais” (Madeira, 2005; Brait & Rojo, 2003; Soares, 2002; Rojo, 2001; Signorini 2004). A idéia principal é considerar, na produção e na recepção de textos, uma diversidade maior de fatores que inclua produtor, destinatário, situação de comunicação, circulação do texto e *também* aspectos gramaticais, porém, sem interferir nessa ordem de prioridades (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 98). Traz-se para a discussão questões que ultrapassam as fronteiras da Lingüística e da Lingüística Aplicada, para inserir essas duas ciências (mais uma vez) numa fértil área interdisciplinar (Marcuschi, 2006, p. 24).

A consideração por toda essa complexa configuração de componentes envolvidos na produção de linguagem e na comunicação vai muito além do que se vem concebendo, tradicionalmente, como ensino de língua. Sob essa perspectiva, o conceito de gênero parece se aplicar apropriadamente, já que extrapola a análise de itens gramaticais isolados para considerar o uso da língua dentro de situações de comunicação real. O gênero passa a ser percebido não apenas como um fato que se reconhece num texto, mas como um fato social, numa situação de comunicação percebida (ou reconhecida) pelas pessoas como real (Bazerman, 2006, p. 50).

Nesse sentido, a noção de interdisciplinaridade das ciências à qual me refiro aqui é mais ampla do que a relação das diferentes disciplinas do contexto escolar. Tem a ver com a tomada de consciência do encontro de ciências (da linguagem, sociais e cognitivas, de forma geral), com o propósito de conscientizar alunos e professores sobre o real motivo pelo qual se aprende uma língua: o uso funcional dela numa ampla diversidade de interações. A Lingüística Aplicada recorre às Ciências Sociais para a análise de espécie e circulação de textos produzidos para a

realização de uma variedade de trabalhos (Bazerman, 2006, p. 51). Aliás, Bronckart (2007³) citou “atividades de trabalho” como um exemplo para o que costuma (va) se referir como “atividades de linguagem” (Bronckart, 2007, p. 10), ressaltando, dessa forma, a relação íntima entre Linguística e Ciências Sociais.

1. GENEROS COMO OBJETO DE ENSINO: UMA TENTATIVA DE ABORDAGEM DA LÍNGUA APROXIMANDO-SE DE SEU USO REAL

Apresentação de trabalhos escolares, bilhetes, entrevistas, receitas culinárias, cartas, fofoca, propagandas, piadas, conversa informal, lista de compras, discurso político. Estes são apenas alguns exemplos de gêneros discursivos: diferentes realizações da linguagem. Nesta seção faço uma discussão sobre duas abordagens (relacionadas) que tomam a noção de gênero como objeto de ensino e como um fato social. Inicio comentando o trabalho do grupo de lingüistas genebrinos, que apresenta um procedimento didático para abordar gêneros no contexto de ensino institucional (Dolos, Noverraz e Schneuwly, 2004). Em seguida, discuto brevemente o trabalho de Bazerman (2006), que apresenta uma visão social no tratamento de gêneros, sem deixar de comentar contextos escolares. Minha intenção, nesta seção, é a de mostrar ao leitor como foi apresentada a teoria dos gêneros aos participantes deste trabalho de investigação, a fim de auxiliá-lo (o leitor) na interpretação de reações e receptividade dos participantes a uma abordagem de ensino de língua que se embasa no seu uso em situações reais, ou seja, em seu caráter funcional.

Ao pensar em gêneros como objeto de ensino, parte-se do pressuposto que *é possível* ensinar a produção textual em diferentes situações, escolares e extra-escolares (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 96). Inseridos nesse contexto, os autores apresentam o que denominam

³ Em sua palestra no 16º InPLA, Bronckart cita “atividades de trabalho” como “ilustração empírica” para as “atividades de linguagem” (Bronckart, 2006, p. 143; 2007)

“seqüência didática” como modo de transposição didática da teoria dos gêneros (p. 98). Faço aqui uma breve apresentação desse procedimento e, na busca por objetividade, divido-o em três etapas: 1. contextualização da situação de comunicação e produção inicial, 2. módulos e 3. produção final.

Na contextualização da situação, define-se clara e explicitamente o problema de comunicação: conteúdo, destinatários, suporte e circulação. Segundo os autores, uma breve explicação sobre a situação de comunicação proporciona compreensão e capacita os alunos a uma primeira produção do gênero, independentemente do nível individual de dificuldade ou facilidade, e mesmo que “não respeitem todas as características do gênero visado” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.101). A “seqüência didática” continua seu desenvolvimento com os “módulos”, (Dolz, Noverraz e Schneuwly, op. cit., p. 98), a segunda etapa desse procedimento, durante a qual o texto é ajustado de diferentes maneiras. Trabalham-se vários aspectos da produção, entre os quais a representação trazida pelo aluno da situação da comunicação (objetivos, destinatários e sua posição como autor), o planejamento (estruturação do texto e estrutura (relativamente convencional) do gênero em questão) e a realização (escolha de linguagem adequada, organizadores textuais e argumentos). O procedimento didático completa-se com a produção final, momento no qual se colocam em prática, de forma integrada, as noções adquiridas: comparam-se as produções feitas em dois momentos (inicial e final), reformula-se e analisa-se como ocorreu o processo de aprimoramento do texto produzido.

É interessante observar, nessa proposta, como fica invertida a ordem que se tende a praticar no ambiente de aprendizagem institucional. A atividade inicia-se com uma etapa de maior complexidade – uma produção inicial –, passa para uma prática relativamente conhecida no ambiente escolar – reajustes e reformulação do texto – e termina com a produção final, que se

caracteriza novamente pela complexidade⁴. Apesar de surpreender o relativo sucesso dos alunos na produção inicial do gênero visado a partir apenas de uma *breve* apresentação da situação de comunicação, esse fato vai ao encontro da visão de Koch (2002). A autora assevera que o falante traz consigo uma “competência textual” (Koch, 2002, p. 53), isto é, um conhecimento intuitivo de estratégias de construção e interpretação que o auxilia na construção de um texto. Dito de outra maneira, o usuário da língua adquire um tipo de “competência sociocomunicativa” (Koch, 2002, p. 53) que o leva à habilidade implícita de produção de linguagem em diferentes contextos de usos, pelo menos no caso de gêneros mais comuns – diálogos cotidianos, conversas telefônicas, listas, entre vários outros gêneros primários. É a partir dessa competência naturalmente adquirida – “nossa capacidade metatextual” – nas palavras de Koch (2002, p. 53) –, que se pode dar o primeiro passo para a aquisição de gêneros secundários, formas discursivas mais complexas.

Uma reflexão mais aprofundada sobre essa discussão faz notar a aproximação de três ciências: a Linguística (a posição de Koch), Lingüística Aplicada (a “seqüência didática” apresentada pelo grupo de Genebra), e a Psicologia Cognitiva (Karmiloff-Smith, 1995 - conforme comentei na nota de rodapé de número quatro). Nessa relação próxima das ciências, nota-se que a proposta da Lingüística Aplicada parte da especificação de uma *situação* de uso e *do uso* da linguagem – a primeira etapa da seqüência didática: apresentação da situação e produção inicial, respectivamente. Entretanto, o que há de mais louvável nessa proposta, que parte de uma produção textual *do aluno*, é a construção do conhecimento feita a partir da capacidade trazida pelo sujeito da aprendizagem.

⁴ Vale aqui lembrar que esse movimento de inversão da ordem canônica habitualmente praticada no contexto de ensino/aprendizagem tem respaldo científico da Psicologia Cognitiva. Karmiloff-Smith, (1995) faz fascinante discussão sobre o processo mental de construção do conhecimento, inclusive sobre a aquisição da linguagem, no segundo capítulo de seu livro.

Iniciar o trabalho de produção textual a partir da definição de uma situação de uso significa, efetivamente, situar o trabalho com a linguagem num contexto social, não em situação escolar de produção de texto, quase sempre artificial e com temas banalizados. Aliás, nem poderia ser de outra forma. Em entrevista dada a pesquisadores, Koch afirma que a língua é um sistema e uma prática social, portanto, não se pode concebê-la fora de qualquer contexto social (Xavier e Cortez, 2003, p. 124). É sob essa perspectiva que Bazerman (2006) discute os gêneros discursivos.

2. APRENDIZAGEM DA LÍNGUA COMO FORMA DE INSERÇÃO SOCIAL

O fato de os gêneros se concretizarem em determinadas situações de comunicação, muitas das quais relativamente familiares aos interlocutores, remete à definição de gêneros apresentada por Bakhtin: “tipos relativamente estáveis de enunciados” (apud Koch, 2002, p. 54). Isso não significa, entretanto, que gêneros são sempre bem parecidos. Embora existam formas tipificadas de textos, nada garante que essas formas ocorram necessariamente e sempre da mesma maneira. Na realidade, *não* ocorrem. Ora, há diferentes poesias e poetas cujos textos em muito pouco se assemelham, por exemplo. Ou seja, a concepção de Bakhtin não é estática como pode parecer (Koch, 2002, p. 54; Bazerman, 2006, p. 31). Conforme postula Bazerman, “a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos.” (Bazerman, 2006, p. 31). O autor discute os gêneros discursivos para além do aspecto formal para aprofundar a discussão do caráter *social* do gênero.

De forma mais acentuada do que os autores genebrinos, Bazerman (op. cit.) vai fundo na discussão de gêneros relacionando o conceito com formas de letramento social. Marcuschi (2006), na apresentação do livro de Bazerman, postula que esse “tipo de olhar para o ensino é a

idéia de que não se ensina um gênero como tal, mas se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições.” (Marcuschi, 2006, p. 10 e 11). Bazerman (2006) apresenta uma lista de gêneros, dos mais diversificados – primários e secundários – que, embora sejam “simples textos” (nas palavras do autor, p. 105), servem, efetivamente, para tipificar atividades sociais: são realizações efetivas através de textos. O autor segue em sua discussão e postula que o contrário pode também ocorrer. Textos com esforço de produção podem não “funcionar” – no sentido de não serem funcionais –, ou seja, não atendem ao que se propõem: não cumprem com sua função. Ora, são muitos os exemplos de gêneros não adequadamente praticados – tanto na produção quanto na recepção – que podem comprometer a compreensão entre os interlocutores. Bazerman mostra vários exemplos de gêneros presentes em diferentes sistemas de atividades, todas mediadas através de formas lingüísticas, que vão desde o preenchimento da declaração de imposto de renda “até os fundamentos biológicos de sexo e alimentação” (Bazerman, 2006, p. 104), passando por questões relacionadas à escola, ao exercício de cidadania e à formação de identidade, entre várias outras. O autor trata o gênero como fator influenciador de padrões de atitudes em eventos e como recurso facilitador da interação, na construção do conhecimento, da cultura, da sociedade e até do Estado e da vida cotidiana⁵.

Essa visão do gênero como facilitador na compreensão de diversos aspectos da cultura e, principalmente, da vida cotidiana, foi o que motivou a realização desta pesquisa. E foi a noção que procurei passar aos participantes, em minha palestra de abertura do seminário realizado com o grupo de participantes sobre gêneros discursivos.

⁵ Bazerman discute como, ao longo da história, os gêneros letrados vêm se modificando e interferindo em questões relacionadas à vida cotidiana e até à política. Nessa discussão, o autor comenta vários meios de comunicação e suportes textuais, desde a invenção da imprensa até o fenômeno da Internet, e cita o Brasil (entre outros países) como exemplo de país no qual a rede de computadores vem “desenvolvendo presenças muito diferentes na vida política” (Bazerman, 2006, p. 112).

3. CONTEXTO GERAL DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa é um recorte de uma investigação maior que teve como objeto um grande programa, parceria entre o IBOPE e duas grandes organizações não governamentais (ONGs) na área de Educação. Trata-se de um programa de incentivo à interdisciplinaridade nas escolas, que promove o uso pedagógico da pesquisa de opinião. Professores de diferentes disciplinas e alunos, em trabalho conjunto, desenvolvem pesquisa de opinião com temas por eles escolhidos, de interesse da comunidade na qual estão inseridos e, no final desse trabalho, produzem dois textos de divulgação de sua pesquisa, em dois gêneros distintos, porém, inter-relacionados: um resumo escrito e uma apresentação oral da pesquisa. O primeiro é publicado no sítio eletrônico de uma das ONGs, e o segundo é apresentado num evento anual de divulgação das pesquisas.

3.1 Participantes da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada teve como participantes um grupo diversificado – professores e alunos de escolas públicas, alunos do Programa EJA (Ensino de Jovens e Adultos), diretores e um Coordenador Regional de Ensino da cidade de São Paulo – formando um total de 42 participantes. Os professores eram de diferentes disciplinas do Ensino Fundamental, Médio e do Projeto EJA. Alguns dos integrantes daquele grupo já haviam participado daquele Programa em anos anteriores. Esse programa repete-se anualmente: há tanto novas instituições como outras que já participam dele. Assim, alguns participantes já tinham relativa familiaridade com o contexto de trabalho, enquanto outros eram de escolas que haviam se inscrito, naquela ocasião, pela primeira vez.

3.2 Objetivos

O presente estudo teve como fim observar a percepção e a reação dos participantes frente a uma abordagem de ensino de língua com base no conceito de gêneros discursivos como recurso facilitador de expressão e compreensão textual. Por trás dessa intenção está,

efetivamente, o uso funcional da linguagem, a capacidade de analisar um texto produzido (ou recebido) em seu caráter funcional. O objetivo central foi observar a reação dos participantes frente àquele conceito, apresentado de maneira relativamente breve, porém, detalhada, conforme sugerido pelo grupo de autores genebrinos (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 96). Nessa idéia e no contexto desta investigação está embutida a promoção de um o processo de reflexão sobre o uso da linguagem em situações concretas, de maneira adequada para se atingir determinados fins, acima da atenção prioritária às regras gramaticais.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Foram utilizados três instrumentos para a coleta dos dados para esta pesquisa. O primeiro foi um relato detalhado produzido por mim, como professor/pesquisador, ao final do nosso encontro. O roteiro de minha apresentação, preparado anteriormente, serviu de instrumento para auxiliar na lembrança das reações e das atitudes dos participantes em cada fase da palestra, para a produção do relato. Além disso, utilizei-me de anotações feitas durante aquela apresentação. Tive ao meu alcance um bloco de anotações para registrar quaisquer informações que julgasse relevantes como dados para esta investigação. O segundo instrumento foi a observação daquela apresentação feita por dois colaboradores⁶, a partir de um roteiro anteriormente preparado. Esse roteiro consistia dos seguintes itens (explicados e discutidos detalhada e exhaustivamente com aos observadores):

1. *demonstração de interesse (feições, posturas, atenção)*
2. *observação de comportamento: posição do espectador na carteira, movimentos feitos como sinal de (falta de) interesse,*
3. *comentários com colegas sobre a palestra,*
4. *sinais de cansaço ou aborrecimento,*
5. *silêncio do grupo durante a apresentação (também como reflexo de interesse ou falta de interesse),*
6. *anotações feitas em determinados momentos de minha fala,*

⁶ Os colaboradores eram dois funcionários de uma das ONGs responsáveis pelo programa a partir do qual os dados para esta pesquisa foram coletados.

7. *perguntas feitas pelos participantes e*
8. *comentários, de maneira geral, relacionados ao assunto: a teoria dos gêneros no contexto didático*

O terceiro instrumento utilizado não estava exatamente planejado, mas todo o contexto favoreceu seu uso. São anotações feitas a partir das conversas com os participantes durante um almoço de confraternização oferecido pela escola após a palestra. Nessa ocasião, tive acesso aos diversos integrantes do grupo e, ao ouvir seus comentários, feitos involuntariamente, achei por bem incluí-los como dados para a pesquisa. Foram comentários esclarecedores que serviram como apoio aos dados coletados pelos outros instrumentos. As anotações feitas naquela ocasião foram autorizadas pelos participantes.

3.3 Metodologia

Foi realizado um estudo de caso que teve um total de 42 participantes, candidatos potenciais à “Oficina de Gêneros Textuais”⁷. Naquele primeiro encontro, apresentei a pesquisa, expliquei os objetivos e as justificativas e ofereci uma explicação, de aproximadamente 50 minutos, sobre gêneros discursivos, de forma geral e, em seguida, sobre os gêneros a serem produzidos por eles (resumo e apresentação oral de pesquisa). Aquela primeira apresentação era um convite para a participação na referida Oficina. Procurei desvincular, tanto aquela apresentação quanto a oficina a ser oferecida, de qualquer semelhança com “aula de português”. Tanto durante a palestra quanto no momento de nossa confraternização, que ocorreu em seguida, repeti a frase “*Não é aula de Português*”, para me referir ao nosso trabalho na Oficina. A intenção era, além de atrair professores de outras disciplinas, afastar qualquer idéia que pudesse remeter ao ensino de língua tradicional, fundamentado no enfoque gramatical. Ora, sabe-se que,

⁷ Os termos “gêneros textuais” e “gêneros discursivos” já são utilizados na literatura, de maneira intercalada e com o mesmo significado. (Kleiman, 2005: 08). A opção pela utilização do termo “gêneros textuais” foi com a intenção de facilitar a compreensão dos participantes, já que se trata de termo relativamente mais familiar e compreensível.

de maneira geral, o ensino de língua não atende diretamente o interesse dos usuários: capacidade de utilização da linguagem em contextos diferenciados, de maneira diferenciada e adequada a cada contexto. Aliás, o próprio contexto de ensino (além das práticas) de ensino/aprendizagem não parece contribuir para a conscientização sobre o motivo pelo qual se aprende a língua.

Inicialmente, ofereci uma explicação do conceito de gênero textual, de maneira geral, e dei vários exemplos, utilizando-me de ilustrações (projetadas numa tela): cartuns, receitas, certidões, sermão, reportagens, entrevistas, piadas, entre outros. Estendi a explicação para outras áreas relacionadas: falei de Competência Comunicativa (Hymes, 1972, p. 269), noção que aborda a linguagem com base no sucesso da comunicação em diferentes contextos e de características de textos orais, inclusive de aspectos paralingüísticos (Madeira, 2004, p. 73). Em seguida discuti, mais especificamente, sobre os gêneros que deveriam ser ali tratados. Falei da apresentação oral e do resumo, e, ao tratar desse último, falei dos elementos componentes do gênero: apresentação da pesquisa, justificativa, metodologia e resultado. Visando proporcionar compreensão direta e facilitada, utilizei explicações claras e com linguagem menos técnica para me referir a esses termos. Atentei, especialmente, à função do texto a ser produzido por eles – informação à comunidade local sobre a pesquisa realizada – e resaltei que a linguagem deveria ser adequada a esse determinado público, com a finalidade de promover compreensão total da mensagem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Gênero, um tratamento da língua em práticas reais: impressões dos participantes

Conforme expus acima, minha apresentação foi feita com a intenção de deixar claro aos participantes que a proposta não era a de criar algo parecido com “aula de português”, mas estender a discussão para além de quaisquer questões relacionadas à precisão gramatical para

enfocar a funcionalidade do texto produzido. Minha intenção ali era, além de atrair professores de diferentes disciplinas como participantes da pesquisa, enfatizar o caráter social e prático do ensino de língua. Aliás, no momento em que mencionei que “não se tratava de aula de português”, observei que alguns deles olhavam para seus colegas e davam sorrisos, como se tivessem relativa familiaridade e/ou apoiavam o que ouviam, conforme consta no relato escrito por mim produzido, logo após àquele encontro.

- (1) *“Completei dizendo que não se tratava de aula de português, mas de discussão sobre o uso da língua. Via-se, nesse momento, comentários feitos entre parceiros, olhares entusiásticos a outros colegas e risos, entre os diversos participantes.”*

Interpretei essa reação dos participantes como um sinal de atitude negativa em relação à abordagem tradicional de ensino de Língua Portuguesa, que, de maneira geral, prioriza o tratamento de itens gramaticais e coloca-se como enfadonha para a maioria dos alunos, conforme a pesquisa vem mostrando (Madeira, 2005). Consta também nos relatos dos observadores a reação dos participantes em relação àquele meu comentário: *“um olha para o outro e ri quando diz que não é aula de português”*; consta ainda a fala de um professor a outro colega, registrada por um dos observadores: *“ai, aula de português não, né, ninguém merece”*.

Falei da importância da capacidade de uso da língua em diferentes contextos, com maior ou menor grau de formalidade, em situações reais de comunicação, com aplicação *ou não* de regras gramaticais prescritas. Falei ainda do preconceito⁸ que se tem em relação àqueles que usam a variedade de língua não padrão. Pretendia, com essa fala, deixar claro que uma abordagem com base em gêneros envolve muitos outros (e mais relevantes) aspectos do que o ensino da chamada “norma culta”. Um dos observadores fez a seguinte anotação:

“uma jovem professora conversa com colega, aparentemente concordando (levantando e abaixando a cabeça) no momento em que se fala dos que falam errado. Parece que

⁸ Ressaltei que, apesar de nem sempre declarado, o preconceito existe e contribui para a exclusão social dos falantes de variedades não padrão.

ela reconhece que existe esse preconceito e que serve para marginalizar a pessoa.”

Pareceu-me clara a reação positiva dos participantes a essa perspectiva (supostamente nova, para eles) de abordagem da língua. Os dados coletados a partir da observação feita pelos colaboradores mostram todo um ambiente no qual se via interesse explicitamente expresso em seus relatos: 1. *“muitos minutos, no início, de silêncio total, com muita atenção na apresentação”* 2. *“no começo, atenção máxima na apresentação, silêncio interrompido só no momento em que mostra as ilustrações, cartuns, cartas, etc., com muitas risadas de todos”*.

As anotações feitas pelos colaboradores/observadores eram minuciosas e foram além do roteiro de observação por mim preparado para ser utilizado por eles. Constava, naquelas anotações, que o interesse ficou demonstrado não apenas pelos olhares atentos, mas também pelas posturas dos ouvintes – sentados com inclinação à frente, ou acomodando carteiras para melhor assistir à palestra e ver a projeção das imagens. Aqueles sentados mais ao fundo da sala mostravam expressão de esforço, como se quisessem melhor ouvir. Alguns mudaram de lugar. Muitos acompanhavam a palestra fazendo anotações. Consta no relatos produzidos pelos observadores:

“as professoras sentadas no meio da sala se ajeitam na carteira para melhor ver, outros mudam de lugar ou movem suas carteiras para ver a tela”

“todos mostram interesse no assunto, desde o início”

“no começo, atenção máxima na apresentação, silêncio total, interrompido só no momento em que mostra as ilustrações, cartuns, cartas, etc., com muitas risadas de todos”

“muitos escrevem alguma coisa em seus cadernos”

Ao me referir sobre a importância de se atentar à utilização adequada da linguagem em diferentes eventos sociais ressaltando o caráter funcional, um homem de meia idade, aluno de EJA, manifestou-se em comentário com outro colega, sentado ao seu lado, conforme anotação feita por um dos colaboradores: *“um aluno diz “é, ainda mais quando é entrevista de emprego...”*

tem até livro ensinando”. Nessa discussão, falei de situações que variavam bastante quanto ao grau de formalidade, citando inclusive a frase de Hymes “algumas situações pedem que sejamos apropriadamente agramaticais” (Hymes, 1972, p. 277)⁹ e alguns dos ouvintes mostravam-se surpresos, outros riam. Nesse momento, falei também sobre exclusão social pelo uso inadequado da linguagem e, ao mencionar preconceito lingüístico, o sinal de concordância ficou praticamente unânime: todos acenavam positivamente com a cabeça e alguns olharam para colegas, acenando concordância. Inclusive, um deles procurou uma colega que se sentava a certa distância, como se quisesse confirmar algo partilhado entre eles relacionado ao preconceito lingüístico e à exclusão social. Consta nas anotações feitas por colaboradores:

*“vários professores balançam a cabeça concordando quando
falar do preconceito demonstrado pelo mal uso da linguagem”* *ouvem*

*“muitos concordam com a cabeça no momento da explicação da
importância do uso da linguagem em eventos sociais” (...) Ouvi
também alguns dizendo “é”, ou “é mesmo”, como que concordando*

*“o coordenador da regional da zona leste olha para trás, procura por
uma colega, no momento que se menciona exclusão social”*

Vale ressaltar aqui que, ao falar de preconceito lingüístico eu não me referia (apenas) a questões de precisão, relacionadas à variedade padrão, mas, sobretudo, à construção de sentido do texto produzido. Não deixava de comentar sobre a variedade padrão, já que o não uso dela também é motivo de preconceito, entretanto, minha intenção era a de promover consciência em relação ao texto produzido, situação e contexto de uso. Procurei deixar isso claro aos participantes.

No final daquela palestra, comentei a respeito da oficina sobre gêneros, que seria oferecida por mim em uma das ONGs, aos sábados. Quando comecei negociar dias e horários, houve certo alvoroço. Discutiam, com relativo fervor, a negociação do horário, discussão essa

⁹ No original: “Some occasions call for being appropriately ungrammatical.”

que foi interpretada como um sinal de interesse pela participação na oficina e, conseqüentemente, pelo assunto. Em seguida, passei uma lista de inscrição, momento no qual todos ficaram atentos: repetiu-se o sinal de interesse na participação na referida oficina. Alguns, ao se inscrever, faziam sinais para outros, sentados a certa distância, para que também se inscrevessem. Constava nos relatos produzidos pelos colaboradores que, no momento em que a lista de inscrição circulava, alguns desviavam a atenção da palestra; conversavam com colegas ou mostravam-se preocupados em assiná-la:

“no momento de fazer lista de inscrição para a oficina, muitos pedem a folha para assinar”

“Uma professora, com a lista na mão, faz sinal para uma amiga, sentada longe, para que se inscreva também”

“alguns discordam em relação ao horário a ser realizada, há uma pequena discussão entre eles para acertar o horário”

“todos mostram interesse em se inscrever, pedem a lista para assinar”

A manifestação de interesse do público na oficina sobre gêneros ficou ainda mais explícita no momento de confraternização, após minha palestra. Muitos vieram conversar comigo¹⁰. Um participante, por exemplo, disse-me que já havia refletido sobre a questão da expressão verbal oral como fator de inclusão ou exclusão social, porém, sem relacionar a reflexão com aprendizagem de língua; em suas palavras: *“eu achava que falar bem era coisa de cada um mesmo, nada a ver com aprender português, sabe”*. Outros teceram elogios: *“gostei, você mostrou a que veio”*; *“adorei a palestra, viu, já me inscrevi”*; *“você vendeu bem o seu produto”*. O Coordenador Regional de Educação perguntou-me: *“será que a gente podia marcar outra palestra pra eu chamar mais professores?”*

¹⁰ Percebendo que os comentários ali feitos pelos participantes poderiam ser utilizados como dados, resolvi ter em mãos minha agenda e, sempre que ouvia algo que poderia ser utilizado como dado, pedia autorização e tomava nota da frase e/ou expressões ditas.

3.2 Comentários: reflexo de funcionalidade e pragmatismo

Uma interpretação mais aprofundada desses comentários elogiosos levou-me a crer que, na verdade, elogiava-se ali a importância de se atentar ao caráter prático e aplicável do ensino de língua com base em gêneros, que prima pela objetividade, pela contextualização e, principalmente, pela funcionalidade. Em nossas conversas após a palestra, algumas expressões repetiam-se: “isso mesmo”, “tem que ensinar pra prática”. É bem verdade que esses comentários podem ser ainda reflexos da valorização do ensino médio com cursos técnicos, ou “profissionalizante”, contexto criado a partir da década de setenta, no qual o pragmatismo regia a educação, de maneira geral (hoje já criticado: Rojo, 2006). Porém, têm sentido quando se considera que o ensino de língua está distante do uso da linguagem como facilitador da inclusão social. A proposta deste trabalho de investigação era também a de relacionar o ensino de língua com questões mais pragmáticas, de uso real da língua.

Outra amostra explícita de interesse foi o fato de o coordenador regional de educação ter me procurado sugerindo a organização de uma outra oficina com grupo formado por outros professores não presentes naquela palestra. Esse interesse em estender o curso a outros participantes, assim como toda a sinalização de interesse discutida nesta seção, deixam evidências de que existe um real reconhecimento de duas questões relevantes. Reconhece-se que o ensino de língua não é feito de maneira que se aplique diretamente aos interesses e necessidades dos usuários. Reconhece-se ainda a relevância da capacidade de uso da linguagem de maneira diferenciada, numa diversidade de contextos de comunicação.

Nota-se, na apresentação e discussão dos dados coletados para esta pesquisa, que há uma consciência sobre a necessidade de uma nova abordagem – ou uma nova *concepção* – do ensino de língua. E quando opto pelo uso aqui da palavra “abordagem”, refiro-me a algo que vai muito além de metodologia ou práticas em sala de aula. Refiro-me, mais especificamente, a uma nova

compreensão (ou concepção) sobre o que significa, para que serve “aprender” a língua: dominar o seu uso apropriado para uma diversidade de situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“*Não é aula de português*”; “*ai, aula de português não, né, ninguém merece*”; “*eu achava que falar bem era coisa de cada um mesmo, nada a ver com aprender português, sabe*”; “*gostei, você mostrou a que veio*”. Essas expressões valem ser retomadas no fechamento da discussão aqui desenvolvida, já que demonstram, acima de tudo, certo grau de receptividade a uma proposta que se diferencie do modo como tradicionalmente se aborda o ensino de língua – um passo além de simplesmente “partir do texto”, ou atentar a “coerência e coesão”, frases comuns entre professores de português (Madeira, 2005). Trata-se de uma visão do ensino que *insere* essas (importantes) noções (inclusive o enfoque na gramática) num conceito mais amplo de uso de linguagem, o de gêneros discursivos, sem descartar nenhuma delas. Este estudo deixa evidências de que parece existir uma tendência de aceite de uma proposta de abordagem de ensino de língua que se distancie do enfoque exclusivo em regras gramaticais prescritas para considerar o aspecto social – de uso real – da linguagem.

A discussão feita neste trabalho de investigação deixa evidências de que, apesar do reconhecimento da diferença que faz o uso da linguagem de maneira apropriada a diferentes contextos, não existe consciência de que essa *não é* uma capacidade inata e pode ser devidamente ensinada e aprendida. Uma reflexão mais aprofundada sobre os resultados apresentados aqui leva à interpretação de que é passado o momento de “conscientização sobre a importância do bom uso da língua”, pelo menos no que diz respeito à aquisição da variedade padrão. O esforço deve ser, portanto, no sentido de conscientização da situação de uso – levar usuário ao reconhecimento de que aprender língua significa, efetivamente, ser capaz de utilizá-la numa ampla gama de

situações, algumas das quais pedem a variedade padrão. Em outras palavras, nosso trabalho, no papel de estudiosos da linguagem, passa a ser o de conscientizar o aprendiz sobre as artimanhas que envolvem o uso da linguagem. Conscientizá-los, acima de tudo, sobre duas questões relevantes: 1. essas artimanhas não se resumem na aprendizagem de regras gramaticais e 2. o domínio delas (das artimanhas) não é tão difícil como pode parecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. DIONÍSIO, A. P. e HOFFNAGEL, J. C. (orgs.) São Paulo: Cortez. 2006. 165p.

BRAIT, Beth & ROJO, Roxane *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo: Escolas Associadas, 2003. 32p.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (orgs). São Paulo: Mercado de Letras, 2006. 258p.

_____, *Activité “pratique”, activité langagière et processus de développement. 16° InPLA, Caderno de Resumos*, 2007. p. 07-11.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: J. B. & Holmes, J. (org.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, Penquin. 1972. p 269–293.

KARMILOFF-SMITH, A. - *Beyond Modularity. A Developmental Perspective in Cognitive Science*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. 1995, 256p.

KLEIMAN, A. Apresentação. IN: Ângela Paiva Dionísio, Anna Raquel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra. *Generos Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005, 232p.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do Texto*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 168p.

MADEIRA, F. Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 2006.

_____ (2005) Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa” *Linguagem e Ensino*, vol. 8, n. 2. p. 17-38.

_____ (2004) Alguns comentários sobre as modalidades de uso da língua – escrita, fala e escrita em tempo real. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, 46(1): p.71-83. Jan./Jun.

_____ (2003) O ensino da forma - retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (41): 105-107.

MARCUSCHI, L.A. (2006). Apresentação. In: BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. DIONÍSIO, A. P. e HOFFNAGEL, J. C. (orgs.) p.9-13, São Paulo: Cortez. 2006.

ROJO, R. (2001). Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: Angela Kleiman (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 313-335.

ROJO, R. (2006) Comentário feito em palestra em sala de aula, no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas.

SIGNORINI, Inês. (Org.). Simpósio “Ensino de gramática com base na noção de gênero discursivo” In: *Caderno de Resumos do 14º INPLA*, realizado na PUC-SP. CD-ROM. 2004.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Lingüística Aplicada contemporânea, in: Moita Lopes, L. P. (org.) *Por uma Lingüística Aplicada Interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 169- 190.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: M. Bagno, Marcos (org.) *Lingüística da norma*. São Paulo, Edições Loyola. 2002. p.155-17

XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. *Conversas com lingüistas: Virtudes e controvérsias*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, 199p

