

REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCRITA DE GÊNEROS DO DISCURSO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCRITURA DE GÉNEROS DEL DISCURSO EN LAS CLASES DE LENGUA PORTUGUESA

Susana dos Santos Nogueira **1**
Lucielena Mendonça de Lima **2**

Resumo: Este artigo discute as representações de alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública do município de Goiânia sobre a escrita de gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa. As reflexões sobre o contexto estudado ocorreram a partir de um estudo de caso de base qualitativa. Na análise dos dados, consideram-se os conceitos de representação (SILVA, 2001a, 2001b, 2010, 2014) e as discussões sobre os gêneros (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2005; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Os resultados apontam que, em geral, os estudantes consideraram importante aprender a língua portuguesa para conseguirem bons resultados em provas de processos seletivos, como o ENEM e vestibulares, e, conseqüentemente, ingressarem na universidade. Além disso, atribuíram bastante relevância ao aprendizado da estrutura composicional do gênero discursivo e reconheceram que é necessário utilizá-lo para interagir socialmente.

Palavras-chave: representações; gêneros do discurso; ensino; língua portuguesa.

Resumen: Este artículo discute las representaciones de alumnos de la 3ra serie de la secundaria (Enseñanza Media) de una escuela pública del municipio de Goiânia sobre la escritura de géneros del discurso en las clases de Lengua Portuguesa. Las reflexiones sobre el contexto investigado ocurrieron a partir de un estudio de caso de base cualitativa. En el análisis de los datos se consideraron los conceptos de representación (SILVA (2001a, 2001b, 2010, 2014) y las discusiones sobre los géneros (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2005; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Los resultados apuntan que, en general, los estudiantes consideraron importante aprender la lengua portuguesa para lograr buenos resultados en pruebas de procesos selectivos, como el ENEM y los de ingreso en la universidades. Además de ello, atribuyeron bastante relevancia al aprendizaje de la estructura composicional del género discursivo y reconocieron que se necesita utilizarlo para interactuar socialmente.

Palabras-clave: representaciones; géneros del discurso; enseñanza; lengua portuguesa.

Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás **1** (2016). Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal de Goiás (2008), tendo concluído sua graduação na Universidade de Lisboa pelo Programa de Bolsas Luso-Brasileiras-Banco Santander (2008-2009). E-mail: susgueira@hotmail.com

Professora Titular da área de espanhol da Faculdade de Letras da **2** Universidade Federal de Goiás. Pós-doutora pela Universidade de Brasília em Linguística Aplicada sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (2013). Doutora em Filologia Hispânica pela Universidad de Oviedo (Espanha, 1998), título revalidado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Autora de vários artigos e capítulos de livros sobre o ensino de espanhol a brasileiros e a formação de professores brasileiros de língua espanhola em uma perspectiva intercultural. É docente do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e professora das disciplinas da Licenciatura em Letras/Espanhol e de português para intercambistas estrangeiros da Universidade Federal de Goiás. E-mail: lucielenalima@gmail.com

Considerações iniciais

O ensino da língua portuguesa (LP) por meio dos gêneros do discurso foi preconizado em 1998 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF, BRASIL, 1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM, BRASIL, 1999). Esse foi um grande ganho para a educação linguística, tendo em vista que, oficializou a proposta de pesquisadores da linguagem em relação ao trabalho, no ensino da LP a partir do texto e dos usos sociais da linguagem.

Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são os tipos relativamente estáveis de enunciados, responsáveis pela comunicação discursiva, já que organizam os discursos, que se apresentam na sociedade de maneira muito rica e variada, manifestando-se em diferentes esferas. Assim, o trabalho com o gênero discursivo é a base para que se possa pensar nas diversas possibilidades de uso da linguagem, em que os alunos se insiram em práticas de letramento, conforme preconizam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM-LP, MEC, 2006).

O presente artigo é um recorte de um estudo de caso, de base qualitativa, que realizamos no mestrado, em uma escola pública do município de Goiânia, com 36 alunos da 3ª série do EM e discorre acerca das representações deles sobre a escrita de gêneros discursivos nas aulas de LP. Na geração dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos: observação participante, diário de campo, narrativa, questionário e a entrevista. Na análise do *corpus*, consideramos os conceitos de representação (SILVA, 2001a, 2001b, 2010, 2014) e as discussões sobre os gêneros (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2005a, 2005b; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)

As representações são abordadas aqui na perspectiva dos Estudos Culturais (EC), pois as entendemos como maneiras de interpretar e pensar a realidade por meio dos discursos, sendo construídas ao longo do tempo pela mediação entre linguagem, sujeito e sociedade e permeadas por relações de poder.

As representações são construídas por determinados grupos sociais, de acordo com Silva (2001a, 2001b, 2010, 2014), ao longo do tempo e se configuram como uma maneira de ver uma realidade por meio dos discursos, “[a] representação é um sistema de significação [...] [o] processo de significação é, pois, fundamentalmente social” (SILVA, 2010, p. 35-36). Os discursos são vistos, por Foucault (2008, p. 56), não apenas como um conjunto de signos, mas “[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Como sistema de interpretação que orienta a comunicação social, as representações contribuem para a construção da identidade dos alunos, como estudantes de LP e sujeitos. Por isso, é muito importante dar voz aos participantes para entendermos como o ensino de LP tem chegado até eles, haja vista que as representações que os aprendizes têm da aula são construídas socialmente. Logo, a escola torna-se o espaço ideal para percebermos a recepção desse ensino.

Após a publicação dos PCNs e a preconização do trabalho em LP com os gêneros do discurso, a sua transposição didática vem sendo muito discutida e estudada, como por exemplo, o trabalho de Rojo (2005). Nessa perspectiva, CERUTTI-RIZZATTI (2012) aborda a dificuldade dos professores participantes de sua pesquisa para elaborações didáticas a partir dos gêneros discursivos em sua ação metodológica, tanto quanto dificuldades em constituir a aula (de Português) como gênero discursivo. A partir dos trabalhos citados e de outros estudos, este artigo traz à tona a voz do aluno em relação à aula de LP com os gêneros do discurso, aspecto não levantado pelos trabalhos que lemos.

Em um primeiro momento, apresentamos o conceito de representação abordado nesta pesquisa, bem como apontamentos teóricos sobre a noção de gênero do discurso; em seguida, analisamos as representações dos alunos à luz das teorias citadas e por último traçamos as reflexões finais para essa instância.

Reflexões sobre as representações

As representações podem ser pensadas a partir de duas perspectivas teóricas diferentes. Na primeira delas, a realista, as representações refletem mimeticamente o mundo e a realidade. Desse modo, o realismo não considera as condições de produção do enunciado na construção das representações e o processo de significação torna-se, então, estagnado. Nessa perspectiva, a função da linguagem é apresentar, descrever e

nomear a realidade e o mundo para as pessoas.

Na segunda perspectiva, a dos estudos culturais, a função da linguagem é construir a realidade, por isso, a representação é compreendida como “[...] inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento” (SILVA, 2010, p.32). Conforme esse autor, a representação é um sistema de significação social, pois o vínculo que se estabelece entre significante e significado é resultado de uma construção social. A representação é vista, ainda, como um processo e, ao mesmo tempo, um produto, caracterizado pela indeterminação, já que nunca é fixa, podendo ser reconstruída pelos sujeitos em determinado contexto social e histórico. As pessoas representam somente aquilo que conhecem e que vivenciaram de alguma maneira, por intermédio de suas experiências e das relações sociais e culturais. Nesse sentido, para Silva (2001a), conhecer e representar são processos inseparáveis.

Acreditamos que a linguagem não somente apresenta a realidade, mas a constitui, ao produzir sentidos, pela interação entre os sujeitos. Por isso trabalhamos com a perspectiva dos EC neste artigo. A linguagem se configura, assim, como uma política de representação e “[...] como uma prática social através da qual identidades são reconfiguradas, lutas são produzidas e esperanças mobilizadas” (GIROUX, 2001, p. 96). A representação é um sistema de ideias, valores, práticas e conhecimentos construídos cultural e socialmente e, assim sendo, os significados são produzidos pela linguagem e permeados pelas relações de poder. Silva (2001a, p. 199) define a representação como

[...] um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido. E essa “forma particular” é determinada precisamente por relações de poder.

Os significados produzidos pela representação tornam o mundo pensável para que possamos percebê-la como uma forma de saber. Compreendemos a representação, ainda, como um processo discursivo de construção de sentidos, já que, ao produzir dizeres, os sujeitos geram efeitos de sentidos, elaboram discursos construídos social e historicamente pela linguagem. Os significados gerados pela representação nunca são neutros, pois carregam a marca do poder que os produziu.

Ao produzir sujeitos, as representações estabelecem as identidades, que são processos relacionais, visto que, conforme Silva (2001b, p. 106), “[...] o que eu sou só se define pelo que não sou [...]”. Portanto, a identidade é marcada pela diferença. Ele define identidade como “[...] uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação [...]”. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada [...]. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder” (SILVA, 2014, p.96-97).

Esse autor (2001a) relaciona o conceito de representação dos EC às investigações de Foucault (2007), no que diz respeito à sua formulação do conceito de discurso e das relações de poder. Posto que os discursos e as representações situam-se num campo estratégico de poder, conforme Silva (2010), um enunciado se constrói em oposição a outro, os significados não são fixos e estáveis, mas podem ser sempre questionados.

A noção de discurso utilizada por Foucault (2007) é importante para se pensar a representação na perspectiva dos EC; já que, para Silva (2010), são as práticas discursivas que se tornam o centro de análise e os discursos se realizam por meio delas. Na visão foucaultiana, o discurso é produtivo, uma vez que, mais do que nomear, ele cria coisas, constrói a noção dos objetos que descreve, ele exerce seu poder por meio da palavra que se impõe e produz os sentidos. Por esse motivo, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10). Nessa perspectiva, Silva (2010) explica que é esse caráter produtivo do discurso, enfatizado por Foucault,

que se estende à noção de representação. Os signos que constituem as representações criam sentidos e estabelecem efeitos de verdade. Assim “[o]s discursos, tais como as representações, situam-se num campo estratégico de poder” (SILVA, 2010, p. 44), já que o caráter de verdade dos dizeres dos discursos são definidos pelas relações de poder e pelos efeitos de poder que os discursos põem em movimento.

Foucault (2007) explica que o poder não é alguma coisa que se possui, que está localizado em determinado lugar, mas sim algo que circula. Ele não é essencialmente repressivo, visto que é aceito na sociedade, porque se configura como uma rede produtiva que atravessa o corpo social e produz discursos e saberes. Para esse autor (2007), o poder não é praticado de cima pra baixo, por um único indivíduo, mas é exercido em rede, em determinadas direções, “[...] ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (FOUCAULT, 2007, p. 75). O poder é subdividido ainda em instituições que constituem os micropoderes (no caso de nossa pesquisa: família, escola, mídia). Nesse sentido, as representações dos participantes desta pesquisa são construídas, também, a partir da manifestação do poder por meio dos micropoderes, “[...] formas de exercício de poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz” (MACHADO, 2007, p.11).

Por esse motivo, esse autor afirma que o poder não existe como força única, o que existe são relações de poder que são exercidas em rede, por meio da produção e da troca de signos, logo, o indivíduo pode ser efeito e centro de transmissão do poder que o atravessa e constitui, já que, à medida que o poder passa pelo indivíduo esse reage, podendo exercê-lo e ainda sofrer sua ação. Dessa forma, Foucault (2007, p.183-184) afirma que o indivíduo não é o outro do poder “[...] é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão.”

O poder é exercido por meio de relações culturais, assim, ele circula na escola, porque existem sujeitos livres que podem reagir de alguma forma. As diversas reações dos sujeitos perante o poder mostram que existem pontos de resistência no interior das relações de poder, pois “[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 248). Na visão foucaultiana, o poder pressupõe resistência, já que ele precisa dela para existir. A resistência rompe com o poder, mas por outro lado, ela é umas das condições que possibilitam que o poder irradie na sociedade. Por isso, ao discutirmos as relações de poder que perpassam as representações dos participantes dessa pesquisa é imprescindível tentarmos evidenciar os pontos de resistência, que possibilitam que esse poder opere.

Ao circular na esfera social escolar, o poder produz sujeitos, discursos, representações e interpretações do mundo. As representações dos alunos da 3ª série são atravessadas, portanto, pelo poder do discurso que produz as “verdades” sobre o ensino-aprendizagem de LP e ainda pelas resistências pulverizadas.

Nesse sentido, passamos a discorrer no próximo tópico sobre o conceito de gênero do discurso adotado neste artigo.

Discussões teóricas sobre os gêneros do discurso

De acordo com Bakhtin (2003), o uso da língua efetua-se em forma de enunciados proferidos por integrantes de determinados campos da atividade humana. Esses enunciados são denominados, por esse autor, de gêneros do discurso e são responsáveis pela comunicação humana, já que os sujeitos se comunicam por meio de gêneros. Nesse sentido, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Essa relativa estabilidade está ligada ao fato de os gêneros apresentarem uma forma padrão, porém, eles sofrem alterações consoante os seus contextos sociais e históricos de realização.

Para Bakhtin (2003), as condições de comunicação discursiva de cada campo produzem determinados gêneros, que são enunciados compostos por um conteúdo temático (assunto), pela construção composicional (estrutura formal que envolve as características que permitem reconhecer os gêneros) e pelo estilo (forma individual do autor selecionar recursos lexicais,

fraseológicos e gramaticais da língua ao escrever). Essas três características dos gêneros são indissociáveis e refletem as condições específicas de seu surgimento, conforme as finalidades das esferas de comunicação. Desse modo,

[a] riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Os gêneros do discurso são inúmeros, são produzidos e circulam socialmente nas esferas sociais, dentre elas a cotidiana, literária, escolar, publicitária, política, jurídica e midiática. Cada uma dessas esferas é responsável por elaborar os seus gêneros, que estabelecem a comunicação humana. Na visão de Brait (2000), é imprescindível, quando falamos de gêneros, pensarmos nas esferas de atividades em que eles se constituem e atuam; nelas estão implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção desses enunciados.

Para Marcuschi (2005a), os gêneros são de difícil definição formal e precisam ser pensados a partir de seus usos, já que somente a materialidade textual isolada (composicional) não contempla a natureza dialógica da linguagem, pois os gêneros, assim como a linguagem, são flexíveis e variáveis. Nas palavras de Marcuschi (2005b, p. 19), “[m]ais do que uma forma o gênero é uma “ação social tipificada”, que se dá na recorrência de situações que torna o gênero reconhecível”.

Segundo Bakhtin (2003), nós falamos por meio de diversos gêneros sem suspeitar da sua existência, inclusive na esfera escolar, na qual circulam e se produzem gêneros variados. Schnewly e Dolz (2004, p. 11) consideram que os gêneros escolares são aqueles ensinados na escola, “[...] toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem”. Esses autores distinguem três maneiras (que surgem mescladas em ambientes escolares) de abordar o ensino da escrita.

Na primeira delas, os gêneros escolares são denominados *gêneros guias* ou *tipo ideais* (descrição, narração e dissertação) e são vistos pelos autores (2004) como autênticos produtos culturais da escola, construídos por ela a fim de desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as habilidades de escrita no aluno. Nesse caso, os gêneros transformam-se em forma de expressão do pensamento, visto que se tornam desprovidos de relação com a situação de comunicação discursiva. Assim, na produção de textos escritos, os gêneros passam a ser concebidos como representação de realidades, que independe das práticas sociais. Portanto, esses gêneros não são formas historicamente variáveis

[...] de resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis, mas modelos de representação do real particularmente valorizados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 8).

No segundo tipo de abordagem, a escola é considerada como lugar de interação e as situações escolares como geradoras de produção e recepção de textos. Em tal caso, os gêneros escolares existem, na escola, como resultado do funcionamento da comunicação escolar e não são vistos como modelos, conforme Schnewly e Dolz (2004), pois a situação comunicativa gera o gênero, que é aprendido pela prática de linguagem. Tomemos como exemplo uma situação em que os alunos precisassem redigir uma carta de solicitação ao diretor da escola para criar uma rádio-escola, prática que parece mais rara no ambiente escolar.

Na terceira abordagem, os gêneros das práticas sociais de comunicação, que nascem em outros domínios discursivos, se tornam objetos de ensino na escola. Logo, ocorre um desdobramento do gênero, uma inversão, em que esse deixa de ser apenas instrumento de comunicação discursiva para se tornar objeto de ensino-aprendizagem de conteúdos escolares. Dessa forma, a comunicação é afetada, pois, segundo Schnewly e Dolz (2004, p. 11), “[...] a comunicação desaparece quase

totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se uma pura forma linguística cujo objetivo é seu domínio". Os gêneros fundam uma prática de linguagem, em parte fictícia, já que ela é instaurada com fins de aprendizagem, mas não funcionam no mundo real como são apresentados na escola. Por isso, o desafio da instituição é levar o educando ao domínio do gênero exatamente como ele funciona na realidade das práticas de linguagem de referência,

[o] que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente a prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder as exigências comunicativas com as quais é confrontado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 9).

O aluno precisa aprender a dominar o gênero para conhecê-lo e produzi-lo na escola e fora dela, quando as situações comunicativas o exigirem.

Passamos a apresentar e a discutir, a seguir, as representações dos participantes da pesquisa sobre a escrita de gêneros do discurso na aula de LP.

Representações sobre as práticas de escrita do gênero do discurso na escola

As OCEM-LP (BRASIL, 2006) sugerem que a escrita na escola seja trabalhada a partir dos gêneros, o que significa um trabalho ativo com a linguagem, que possibilita que o estudante produza sentidos mediante as práticas de letramento. Nesse sentido, é necessário que o aluno seja orientado a ter uma atuação ativa no trabalho com o texto, essa "[...] requer a contínua transformação de saberes (textuais, pragmáticos, conceituais, além dos especificamente linguísticos) relativos às diferentes dimensões envolvidas em um texto ao atualizar determinado gênero" (BRASIL, 2006, p. 31).

Esse documento afirma, ainda, que o trabalho com a produção textual envolve atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, a partir da reelaboração textual (reescrita) de textos produzidos pelo estudante, com o objetivo de torná-lo mais adequado ao seu funcionamento, "[n] esse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração." (OCEM-LP, 2006, p.38)

Dessa forma, a produção e a reelaboração de gêneros permitem que os alunos construam uma consciência linguística e metalinguística essencial para sua formação. Os dados gerados, por meio dos discursos dos alunos da 3ª série, levam-nos a pensar sobre as seguintes representações em relação à produção do gênero: aprende-se gênero para entender as características do texto; aprende-se gênero para obter aprovação em vestibulares e no Enem; aprende-se gênero para interagir socialmente. Discutiremos a seguir, cada uma dessas representações.

Todo gênero apresenta uma estrutura composicional que permite seu reconhecimento como forma textual. Na escola, os estudantes sentem a necessidade de conhecerem modelos, para que consigam se apropriar da estrutura do gênero estudado e produzir seus textos. Os excertos a seguir demonstram a conceituação de gênero do discurso conforme a visão dos alunos e o porquê aprendê-lo:

Excerto 1: Porque cada gênero tem suas **características**, né? Se é artigo, tem uma **forma** de escrever mais..., tem que ser claro, já o narrativo, por exemplo, é totalmente diferente. Você pode abordar ideias e histórias, contos, então pra mim é **pra você poder saber o que escrever em cada um**. As **características ((pausa))**. Se for uma história curta eu posso usar um conto. Entendeu? (Ester¹, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).²

Excerto 2: ((silêncio)) Sei, eu acredito ((risos)). Gênero? Gênero textual. Gênero ((pausa)) é tipo um **molde da forma como**

1 Utilizamos pseudônimos para que pudéssemos preservar as identidades dos participantes da pesquisa, conforme sugerido pelo Comitê de ética da Universidade Federal de Goiás.

2 Realizamos a transcrição das entrevistas tomando por base a convenção compilada por Marcuschi (1999).

you have to write the text, qual categoria a gente tem que escrever gênero texto, **textual, lírico, poético**. Eu acho que é isso. Poético, né? Tem toda uma regrinha, tem métrica, tem uma linguagem própria que difere de um texto de cunho científico. (Rouxinol, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Nos excertos 1 e 2, as palavras “forma, características, molde da forma” remetem à estrutura composicional do gênero, ou seja, suas classificações. Desse modo, para Rouxinol e Ester é interessante saber diferenciar os gêneros e considerar, para isso, suas características estruturais. Borges (2012, p. 37) destaca que o ensino dos gêneros tem estado voltado para o reconhecimento de suas características, “[...] vivemos a ditadura dos gêneros, ou seja, um ensino acerca do texto voltado para a classificação, para as características que permitem um texto pertencer a este ou aquele gênero”, assim, o importante é saber dizer esse é tal gênero e a função comunicativa parece não receber a devida atenção.

Embora o Currículo Referência do estado de Goiás, conhecimentos de Língua Portuguesa, doravante CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013)³, preconize como perspectiva de trabalho em LP os gêneros, ele não apresenta referências bibliográficas para o professor consultar e compreender quais propostas teóricas e metodológicas seria necessário trilhar para alcançar resultados positivos em relação ao ensino da língua. No texto de apresentação, encontramos o seguinte discurso:

[o] referido documento apresenta uma concepção de ensino de língua que considera a diversidade de gêneros discursivos, que circulam socialmente, como objetos de ensino. Seu objetivo é oferecer subsídios a um ensino que permita aos estudantes o uso eficaz da leitura e produção de textos e dos benefícios decorrentes dessas práticas, como a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania. Assim, o trabalho com gêneros textuais é uma excelente possibilidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia. (SEDUCE/GO, 2013, p. 12).

Nessa visão, parece-nos que o discurso presente no documento gira em torno do senso comum ou do modismo de que se tem que trabalhar a LP a partir dos gêneros, agora, como fazer isso é problema do professor. Ademais, ele aponta duas perspectivas de trabalho – **gêneros discursivos e textuais** –, mas não esclarece nenhuma delas. Por isso, o ensino dos gêneros do discurso parece estar sendo realizado para reconhecer as características que permitem um texto pertencer a este ou aquele gênero, conforme Borges (2012).

No excerto 1, Ester considera importante estudar o gênero para aprender a diferenciar os textos quanto a suas formas e saber escrever de acordo com cada uma. Porém, o olhar para apenas um dos aspectos do gênero – a composição formal – não é suficiente para dar conta da natureza dialógica da linguagem, pois, na visão de Marcuschi (2005a), compreender o uso é mais importante do que entender a forma. Nesse sentido, Rojo (2005) defende a ideia de que o gênero é forma de discurso e de enunciação, de ideologia e significação, e não apenas forma de texto; por isso o gênero é um enunciado vivo e dialógico na perspectiva bakhtiniana. Em vista disso, concordamos com Rojo (2005) que esse enfoque é adequado para combater a falta de letramento dos estudantes, despertando-os para a função social dos gêneros, em que o dizer, o enunciado, é mais importante do que a forma. Assim, esses alunos podem realizar uma leitura crítica dos textos e compreender a discursividade presente nos gêneros e nas situações reais de interação. Ainda sob o viés bakhtiniano, os gêneros não podem ser compreendidos, elaborados ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção, como destaca Rojo (2005).

No excerto 2, Rouxinol demonstra insegurança para explicar o que é um gênero, dúvida que se evidencia em seu discurso através da hesitação, do riso e do silêncio. Além disso, a aluna responde nosso questionamento com uma nova pergunta, o que explicita sua incerteza: “gênero?”. Além da representação de que gênero é forma, presente nesse excerto, há ainda a visão ligada à concepção aristotélica de gênero literário, consoante se estuda na aula de literatura. Na visão clássica, segundo

3 Secretaria de Estado de educação, cultura e esporte do Estado de Goiás.

os estudos de Aristóteles, na obra poética clássica, os gêneros são limitados e se dividem em três categorias: épico, lírico e dramático. Essa classificação abarca somente os discursos da esfera literária, pois os gêneros eram estudados apenas num corte de sua especificidade artístico-literária.

A opinião de Rouxinol representa claramente as velhas práticas curriculares baseadas no estudo dos gêneros literários. De acordo com Bakhtin (2003), a restrição do estudo dos gêneros ao discurso literário ocorreu durante muito tempo, porque a questão linguística do enunciado nunca havia sido verdadeiramente colocada. Em 1855, o ensino de LP centrava-se somente nos gêneros literários e, nesse contexto, a leitura e a recitação eram os principais auxiliares nesse processo. A redação e a composição em outros gêneros só apareceram vinte anos depois, conforme Rojo (2008).

Apesar de não termos observado, durante o tempo em que realizamos a pesquisa, o trabalho com gêneros literários nessa perspectiva clássica, essa representação está presente no discurso de Rouxinol. Provavelmente, essa aluna estudou esses gêneros literários clássicos na 1ª série do EM, posto que esse conteúdo estava programado para ser abordado nessa série pelo LD *Viva Português* (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2010). O interessante é que esse LD apresenta explicações, na página 30, sobre o que é um gênero, em três perspectivas, inclusive na perspectiva aristotélica e na perspectiva dos gêneros de texto. Ainda assim, muitos alunos, como é o caso de Rouxinol, sentiram dificuldades para explicar o conceito de gênero quando foram questionados.

Atualmente, a escola tem um papel social diferente dos primórdios dos estudos da concepção aristotélica, em que o trabalho com a língua em uso, tomando por base os gêneros discursivos, se faz incontestemente, já que a perspectiva bakhtiniana estimula o estudo da língua viva, na interação verbal, nas relações sociais, por meio das enunciações. Porém, o poder do discurso, de acordo com Foucault (1996), é tão grande que essa representação baseada na concepção aristotélica ainda permeia o ambiente escolar, pois está cristalizada nas práticas escolares há mais de 150 anos, segundo Rojo (2008). Sendo assim, “[t]odo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44). Acreditamos que a riqueza do estudo da LP por meio dos gêneros do discurso se baseia na atividade humana, haja vista que cada uma das esferas da comunicação elabora os seus gêneros, que podem evoluir e ser ressignificados em conformidade com as necessidades comunicativas de cada época. A circulação dos gêneros nas esferas sociais em que são constituídos e atuam contribuem, assim, para sua “evolução”.

Outra representação que emergiu dos dados nos permite pensar a dissertação como um gênero escolar e a aula de redação como a que ensina a escrevê-lo. A finalidade desse processo de apreensão do gênero, segundo os alunos, é a aprovação em processos seletivos (vestibulares e Enem) e, conseqüentemente, o ingresso nas universidades, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

Excerto 3: É importante estudar o gênero [dissertativo] porque cai muito e é algo que você vai levar pra toda vida ((pausa)). Igual agora **a gente treina pra vestibular**, daqui uns anos a gente vai **treinar** pra concurso público, né? Então é algo BEM importante que a gente tá aprendendo agora que vai servir daqui pra frente. (Maria Júlia, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Excerto 4: T 42- Ester: Assim, aula de redação eu tive poucas na verdade. **O ano passado eu tive muitas**, sabe? Acho que ((pausa)) o professor te orienta a escrever de uma forma melhor, ele te corrige...**Algumas formas de ((pausa)) do texto mesmo ((pausa)) dissertativo**, né? Tem alguns padrões, [os professores] fazem isso pra você. [...] Quando cheguei ao ensino médio, eu não sabia nem **a estrutura básica de uma redação: [...] a introdução, é ((pausa)) o desenvolvimento e a conclusão**. T 43- Pesquisador: Mas essa estrutura você não acha que está ligada ao gênero?

T44- Ester: Com certeza! Mas era um gênero dissertativo, né? Na maioria das vezes não cai conto no vestibular, [os elaboradores das provas] querem uma visão mais crítica e tal, então costumam colocar artigo de opinião, ((pausa)) textos dissertativos. (Ester, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Na voz dessas participantes temos a representação de que o texto “dissertativo argumentativo” é um gênero “rotineiro”, que se escreve na escola. Por isso, consideramos, a partir dessas representações, que a dissertação é um gênero escolar guia, conforme Schneuwly e Dolz (2004), produzido na escola em uma situação de ensino-aprendizagem para avaliar as capacidades de escrita dos estudantes, com a finalidade de contribuir para o seu desenvolvimento linguístico. Apesar disso, Novaes (2009) afirma que o gênero “dissertação” tem extrapolado a esfera escolar para fazer parte das práticas sociais, já que tem estado presente em várias situações da vida social, pois tem sido cobrado em provas de vestibulares, no Enem, em concursos públicos e processos seletivos de empresas. Porém, para que os indivíduos aprendam a expor suas ideias de forma ordenada e coerente, com argumentos consistentes, é necessário que se supere o ensino tradicional do gênero dissertação, baseado em modelos e na obediência aos padrões gramaticais. De acordo com essa autora, é preciso que haja uma mudança do foco conceitual, em que esse gênero seja relacionado ao funcionamento da língua em situações concretas de interlocução, isso implica conceber a dissertação não como técnica a ser ensinada “[...] mas como um gênero com propriedades sócio-comunicativas, características temáticas, composicionais e estilísticas próprias, que se realiza num texto empírico, detentor de um propósito comunicativo” (NOVAES, 2009, p. 2).

No discurso, da maioria dos participantes, não há indícios que demonstrem a percepção sobre os gêneros, como maneiras para pensar e elaborar dizeres na interação social. Assim, a escrita do texto dissertativo, na aula de redação, conforme os dados apresentados, passa a ser baseada em um modelo fixo, não sendo fruto de um trabalho discursivo, em que o sujeito tenha o que dizer e saiba como fazer isso. O processo de apreensão do gênero é visto como uma espécie de treinamento, o que pressupõe uma prática constante e exaustiva. Esse fato nos leva a pensar que o ensino da “dissertação” tem sido realizado, artificialmente, de maneira tradicional, com base em modelos de representação do real, não dependente das práticas sociais, segundo Schneuwly e Dolz (2004). A dissertação é vista por Ester e por outros estudantes como uma técnica a ser ensinada e aprendida, e não como um gênero com um propósito comunicativo, que apresenta características temáticas, composicionais e estilísticas.

Ester assistiu a aulas de redação (produção escrita) durante todo o período em que estivemos na escola-campo, inclusive o objetivo das aulas de LP era a leitura, a interpretação e a escrita, embora a aluna tenha afirmado, “[...] aula de redação eu tive poucas na verdade [...]”. Supomos que ao dizer, “[o] ano passado eu tive muitas [...]”, Ester se refere à aula de redação como a aula de estudo do texto dissertativo, já que, ao ler as narrativas dos participantes da pesquisa, compreendemos que o texto dissertativo havia sido trabalhado, insistentemente, na 2ª série: “Dissertação era o ponto forte da Língua Portuguesa no 2º ano, toda semana praticamente, era cansativo [...]” (Ítalo, narrativa escrita, set. 2014)

O trabalho com a “dissertação” nos dois anos anteriores a 3ª série pode ter ocorrido devido a uma exigência que os professores precisaram cumprir, já prevendo a prova do Enem. No período de realização da pesquisa, a professora Rosa trabalhou com a argumentação por meio do gênero artigo de opinião, proposto pelo CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013). Esse trabalho, supostamente, contribuiria para desenvolver os elementos que Ester necessitava para “dissertar” nesse exame. Mas essa aluna e os demais não compreenderam isso, pois eles sentiam a necessidade de aprender um modelo para escrever seus textos: “[a]lgumas formas do texto mesmo dissertativo” (Ester, excerto 4). Durante as aulas que presenciamos na escola-campo, no 1º semestre de 2014, não se trabalhou o texto “dissertativo-argumentativo” tal como o modelo da proposta da prova do Enem. O trabalho nessa perspectiva foi realizado somente em algumas aulas do 2º semestre, como nos informaram alguns alunos. Mesmo assim, o gênero escolar guia “dissertação” apareceu em várias representações dos estudantes, como podemos observar nos excertos. Essa visão, provavelmente, se tornou mais forte devido ao fato de a 3ª série ser a última etapa escolar antes da realização desse exame.

O comentário de Ester, no excerto 4, leva-nos a pensar sobre a prova de “redação” como porta de entrada para as universidades, por meio dos vestibulares “tradicionais” ou pelo Enem. Essas representações são socialmente construídas e estão, de certa maneira, até o momento, cristalizadas no discurso escolar, uma vez que o peso maior nesses processos seletivos é atribuído à capacidade que o estudante apresenta ao escrever e argumentar. O aluno não pode obter uma nota “zero” na prova de redação, pois isso representa um impedimento para que ele possa entrar na universidade pública, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu⁴), e ainda concorrer à bolsa do Programa Universidade para Todos (Prouni) ou ao financiamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

Diante dessa situação, a prova de redação do Enem como “porta de entrada” para o ensino superior, o professor e a escola parecerem estar perdidos no meio do caminho, sem saber em que tipo de currículo pautar suas aulas. Os gêneros propostos para serem trabalhados por esse documento na 3ª série do EM são: poemas, manifestos, resenhas; artigos de opinião, romances; contos literários, cartas de leitor, carta argumentativa e carta aberta. Se, por um lado, há uma exigência da SEDUCE/GO para que a escola cumpra o CREM-LP (2013), com um trabalho em LP, na perspectiva dos gêneros, embora isso não esteja claro no documento; por outro lado, há a prova do Enem, que se configura como um tipo de currículo e fomenta o ensino por meio do texto “dissertativo-argumentativo”, não contemplado pelo currículo da SEDUCE. Esse último fato nos leva a inferir que esse documento não considera a dissertação como gênero, uma vez que, ao propor um trabalho com base nos gêneros, esse conteúdo não está previsto para ser estudado na escola. Por esse motivo, a prova de redação do Enem se torna um currículo que privilegia o estudo da norma padrão, pela redação, como podemos observar no excerto extraído de uma das provas, “[...] redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: Publicidade infantil em questão no Brasil” (ENEM, 2014). A exigência desse exame, pautada em um único “gênero guia ou tipo ideais” Schneuwly e Dolz (2004), reproduz e reforça o ensino da LP em uma perspectiva prática e instrumental, por meio de um treinamento.

A representação de Ester, no excerto 4, de que ela precisa escrever textos dissertativos, porque tem que desenvolver o seu senso crítico, é uma visão fomentada pela prova de redação do Enem. Essa avaliação não aborda a escrita por meio dos gêneros discursivos de acordo com a proposta bakhtiniana, já que, ao escrever um texto nessa perspectiva, será o que se tem a dizer que determinará a forma que o enunciado assumirá. É a vontade discursiva do falante, segundo Bakhtin (2003, p. 281), “[...] que determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras”. Nesse caso, pode-se ter uma visão crítica, como Ester mencionou no excerto, também em gêneros narrativos, mas isso ainda não faz parte da compreensão da aluna em questão.

Notamos, aqui, uma contradição no dizer dos participantes, pois, apesar da aula de redação ser vista, por muitos deles, como a que prepara para realizar a prova do Enem, alguns estudantes reconheceram que não se sentiam aptos a fazer esse exame, como demonstra a opinião de Helena:

Excerto 5: A aula de redação é fundamental ((pausa)) não só agora, mas também **vai ser importante no futuro**. [...] Então, e saber escrever corretamente, né? Certinho o texto, bem-feito. [...] **Não me sinto preparada para a prova do Enem esse ano**, porque eu acho que não tive a preparação adequada. Tem o negócio do tema também, não sabe o que vai cair. (Helena, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Helena compreende a prática textual como algo a ser desenvolvido a longo prazo, com a finalidade de levá-la a escrever no futuro. Mas que futuro seria esse, se ela está no terceiro ano do EM? Pressupõe-se que essa estudante sairia da escola com as habilidades de leitura e escritas “refinadas”, como propõem as OCEM-LP (BRASIL, 2006, p. 18),

4 A nota do Enem é utilizada pelo Sisu para classificar candidatos a vagas em universidades públicas. Para que o estudante possa concorrer a uma dessas vagas, é necessário que ele tenha realizado a prova do Enem no ano anterior e tenha conseguido pelo menos 450 pontos na média das provas e não tenha zerado na redação. Esses pré-requisitos também são os mesmos para os alunos que precisem concorrer à bolsa do Prouni e ao financiamento do Fies.

[...] as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Na verdade, essa participante da pesquisa acredita que suas habilidades de leitura e escrita ainda não estão bem desenvolvidas e se mostra insegura com a expectativa de que no futuro estará mais bem preparada. Segundo Geraldi (2011), na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, a escola simula o uso da modalidade escrita da língua, com a justificativa de que desse modo o aluno conseguirá escrever “bem” no futuro, ou seja, na visão de Helena: “saber escrever corretamente, né? Certinho o texto, bem-feito”.

A maioria dos estudantes da 3ª série é ainda muito jovem e imatura, com poucas leituras e conhecimento de mundo. Por esse motivo, provavelmente, sente dificuldade para desenvolver uma postura crítica em relação a determinados assuntos sobre os quais necessita argumentar, como demonstra Fiona no excerto a seguir:

Excerto 6: Tenho medo de não saber falar sobre o tema. De cair alguma coisa que eu não sei ainda e não saber argumentar. [...] Apesar da gente ficar aqui o dia inteiro, parece que não tem tempo pra fazer nada. Acho que devia ter aula de redação não só teórica, mas prática também. Não só ensinar a fazer o texto, mas dá o tempo pra gente fazer. **Igual eles [professores] explicam, mas às vezes não tem tempo de fazer o texto.**[...] Porque ela não lia depois também, **então a gente não sabia se tinha ficado bom, se tinha que melhorar.** Às vezes era ruim nesse ponto. A reescrita eu acho que era só dos textos de prova. **Quando a pessoa tava com a nota muito baixa, reescrevia.** Mas os textos passados em sala mesmo, ela não lia não. Só se alguém quisesse ler em voz alta. Eu acho importante a reescrita, pra eu não errar mais o que eu errei. (Fiona, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Fiona, assim como Helena e outros participantes da pesquisa, sentiam medo de não conseguirem escrever a redação na prova do Enem, embora se pressuponha que eles tivessem sido “preparados” pela escola, durante as aulas de redação, que deveriam ser aulas de produção textual, conforme Geraldi (1997). Esse autor estabelece uma distinção entre produção textual e redação. A diferença consiste no fato de que, quando se trabalha a primeira, pressupõe-se que os textos são produzidos na escola, não é algo tão artificial e o aluno tem o que dizer, porque reelabora os discursos que o constituem assumindo uma posição sujeito. Mas, ao escrever textos para a escola, o estudante produz redações, por isso há ausência de pontos de vistas, já que o aprendiz repete o discurso do professor e, nesse caso, o estudante deixa também de ser sujeito. Nas provas, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, porque constrói uma situação artificial, na qual se é obrigado a escrever sobre um assunto que se desconhece, como demonstra Fiona ao dizer: “Tenho medo de não saber falar sobre o tema”.

“Apesar da gente ficar aqui o dia inteiro parece que não tem tempo pra fazer nada”. Esse comentário de Fiona, bastante irônico por sinal, revela a necessidade que ela sente de ser mais bem assistida na aula de produção escrita. O excerto 6 nos leva a refletir sobre o processo de produção de textos na escola, que parece baseado na explicação em torno da elaboração textual, “[i]gual eles (professores) explicam, mas às vezes não tem tempo de fazer o texto”, e da produção excessiva de textos que não possibilitavam sugestões para a melhoria na escrita, “[m]as os textos passados em sala mesmo ela (professora) não lia não”. Essa prática, em que o professor trabalha com a escrita de textos semanalmente, sem encontrar tempo para o acompanhamento da reescrita textual, não contribui de fato para a escrita significativa e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, pois o estudante não consegue entender o que ou em que precisa melhorar ao redigir seu texto, “[...]”

então a gente não sabia se tinha ficado bom, se tinha que melhorar. Às vezes era ruim nesse ponto”. O papel do professor, na visão de Fiona, é ser o mediador da reflexão sobre a linguagem, já que ele consegue visualizar as dificuldades de escrita do aluno, como revela esse excerto.

Nesse sentido, as OCEM-LP (BRASIL, 2006, p. 38) sugerem que se considerem, no trabalho com a produção textual, as atividades de reescrita textual, de “[...] reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento”. O CREM-LP (SEDUCE/GO, 2013) preconiza, também, na parte de prática de análise da língua, que se reescrevam os textos de acordo com os gêneros trabalhados. O curioso é que essa reescrita está prevista apenas para o primeiro e segundo bimestres, o que é lamentável, haja vista, esse ser um momento muito importante de reflexão linguística que precisa ser praticado em todos os bimestres. Apenas propor que os alunos realizem a reescrita não é suficiente, tendo em vista que, muitas vezes, isso não acontece de fato na prática, porque os estudantes corrigem, quando corrigem, apenas os erros gramaticais, muitas vezes motivados pela nota, “[q]uando a pessoa tava com a nota muito baixa, reescrevia”. Portanto, notamos que é imprescindível que o professor acompanhe o processo de reescrita textual, a fim de que ela se configure como uma atividade verbal consciente e interacional, conforme Koch (1997).

Concordamos com Carrijo (2012) que a reescrita é uma prática social da linguagem, um processo dialógico reflexivo que envolve vários discursos para compor novos sentidos. A reescrita textual é entendida aqui como uma prática significativa, social, reflexiva, interativa e dialógica, em que o aluno reescreve seu próprio texto, ressignificando seu discurso a partir de sua própria cultura, das considerações feitas pelo professor e de outros discursos, tendo em vista que na produção textual existe a presença de vários enunciados. Compreender a reescrita como um processo dialógico significa considerar, no ensino de LP, “[...] a produção de textos como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). Assim, é a partir da leitura de outros textos que o aluno conseguirá planejar seu próprio texto, redigir, relê-lo e modificá-lo, ampliando seus conhecimentos sobre a língua.

As representações de Fiona e Maria Júlia apontam como meio para se trabalhar as práticas de escrita, pensar em um ensino com a produção textual de maneira mais direcionada às necessidades de cada aluno. Atender a esses anseios se configura como um grande desafio para a escola e para o professor, já que os cinquenta minutos de aula parecem ser insuficientes para desenvolver o trabalho com a produção escrita na “prática” (em sua reelaboração), como disse Fiona, e não apenas na teorização ou no ensino da estrutura composicional do gênero. Além disso, os sujeitos são heterogêneos, cada um tem um estilo de escrita e uma compreensão sobre esse processo, o que exige uma atenção maior da escola.

Escrever se configura como um desafio para os participantes desta pesquisa, já que ao produzir um texto, o estudante da 3ª série do EM precisa exercitar as várias etapas, inclusive a reescrita, fato que não ocorre, conforme o excerto 6. No caso dos textos dissertativos, era preciso que os alunos conhecessem o tema a ser discutido, tentassem levantar argumentos que comprovassem ou refutassem a tese a ser desenvolvida e considerassem, ainda, as escolhas linguísticas a serem utilizadas e, por fim, realizassem uma atividade de reflexão sobre o texto, que implica também reflexão sobre a língua, a partir da reescrita. A produção de textos exigia que esses estudantes fossem capazes de interpretar, analisar, refletir e criticar fatos e que assumissem também uma postura argumentativa diante de um tema a ser discutido. Segundo Koch (1997), o sujeito possui um papel ativo na mobilização de certos tipos de conhecimentos, de elementos linguísticos, de fatores pragmáticos e interacionais ao escrever um texto, condições que percebemos que os alunos não têm a partir dos excertos apresentados.

Essa preocupação excessiva em aprender a língua com o intuito de obter aprovações em exames se inscreve no atual contexto cultural e social, em que dominar a LP é algo fundamental para se alcançar sucesso profissional. Assim, Maria Júlia, Fiona, Helena e outros participantes apresentam essas representações. Como criações sociodiscursivas, as representações não são fixas e pré-determinadas pela língua, mas se constituem pelas experiências vivenciadas em grupo. Por isso, a representação “[...] é sempre uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação” (SILVA, 2010, p. 65).

Embora a aula de redação tenha sido vista pela maioria dos participantes da pesquisa como

o estudo do texto dissertativo, que os levará à aprovação em processos seletivos; encontramos evidências nas representações de Sabrina e Cupcake que apontam para uma compreensão do gênero em sua função social comunicativa de interação. Sabrina, por exemplo, além de mencionar as características estruturais no que concerne à forma dos gêneros estudados, apresentou, em seu discurso, dizeres que remetem à importância de pensarmos no interlocutor ao escrevermos um gênero e no objetivo comunicativo dos textos. Para Sabrina, aprender gênero vai além de compreender a forma textual, como evidencia o comentário a seguir:

Excerto 7: Gênero é artigo de opinião, não é? Tem muitos tipos de gêneros, por exemplo, crônica, conto também. ((Longa pausa)). **Aí você aprende todos eles**, pra você saber escrever melhor. Porque **se você vai escrever *prum* amigo, geralmente você vai escrever carta, se você vai escrever um texto, geralmente você vai escrever um artigo de opinião, se você quer passar o que aconteceu durante o dia, geralmente você vai escrever um conto.** Você vai usar cada um desses gêneros de um jeito diferente. Pra você aprender a expressar sua ideia do melhor jeito possível. **Aí você vê o gênero que melhor se adequa e vai escrever.** (Sabrina, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Sabrina compreende que existe uma variedade de gênero e cita alguns deles. Ao afirmar que: *“se você vai escrever *prum* amigo, geralmente você vai escrever uma carta, se você vai escrever um texto, geralmente você vai escrever um artigo de opinião [...]”*, entendemos que ela faz referência ao uso dos gêneros em consonância com os propósitos comunicativos de interação. Evidencia-se também, nesse trecho, a importância do interlocutor no processo de comunicação, haja vista que, ao se escrever um texto, pressupõe-se que será para comunicar algo a alguém. O gênero assume, nesse caso, suas especificidades linguísticas e discursivas de acordo com seu objetivo comunicativo, conforme Bakhtin (2003). O trecho mencionado por Sabrina *“[a]í você vê o gênero que melhor se adequa e vai escrever”*, nos remete ao desejo do sujeito de participar da construção dos sentidos, por isso é a vontade discursiva do falante que determina o todo do enunciado e a escolha do gênero, “[a] intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 282)”.

Na escola, os gêneros são retirados das práticas sociais e se tornam objetos de ensino-aprendizagem de conteúdos escolares, processo visto por Schnewly e Dolz (2004) como desdobramento do gênero. De acordo com os dados discutidos anteriormente, a escola toma o enunciado como molde, como modelo para se escrever outro texto, e se esquece de ensinar ao aluno que, na visão bakhtiniana, são as condições de comunicação discursiva de cada esfera que geram determinados gêneros. Por esse motivo, talvez, apenas Sabrina tenha apresentado uma perspectiva social e comunicativa sobre os gêneros.

O processo de leitura e escrita dos gêneros discursivos está relacionado à cultura da qual participamos, conforme podemos inferir por meio da fala de Cupcake,

Excerto 8: **A gente não nasce sabendo disso**, aí então é pra poder saber diferenciar o GÊNERO, o jeito do texto, o que que é um o que que é outro [...] Ah, porque **são coisas da cultura da gente, né?** [...] (Cupcake, entrevista, nov. 2014, grifo nosso).

Aprendemos a participar do mundo social por meio dos gêneros discursivos, cuja compreensão ocorre quase da mesma forma que a apreensão da língua materna, pois a dominamos antes mesmo de começarmos a estudá-la gramaticalmente, como afirma Bakhtin (2003). Dessa maneira, os gêneros se configuram como um tipo de gramática social, ou gramática da enunciação, conforme sinaliza Marcuschi (2005b).

A LP se materializa nos gêneros e é adquirida pelos sujeitos nas formas de enunciações concretas ouvidas e reproduzidas na comunicação discursiva. Então, “[q]uando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um

simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2005b, p. 19). Os gêneros se tornam fenômenos estruturadores da cultura, pois se configuram como diferentes maneiras de interação discursiva em determinado contexto, conforme Motta-Roth (2011). Embora a ideia de cultura seja complexa e plural, ela é percebida, por essa autora, como um conjunto de processos sociais dinâmicos, permeado por conhecimentos aprendidos no processo histórico e social, sujeitos sempre a mudanças. Dessa forma, o gênero é visto, segundo Fairclough (1999, citado por MOTTA-ROTH, 2011, p. 165), como “[...] um fenômeno social e linguístico, como um sistema de eventos comunicativos culturalmente situados, com linguagem sendo usada para viver uma determinada prática social”. Assim, a cultura na qual o aluno do EM está inserido contribui para que haja ou não uma compreensão crítica sobre a utilização da linguagem e dos gêneros nos contextos dos quais participam.

Buscamos apontar, nesta terceira representação, alguns indícios que demonstram a compreensão do gênero como uma forma de se comunicar social e culturalmente mediante a interação. Não encontramos mais dados, em nossa pesquisa, que pudessem nos auxiliar nesta discussão, porém, consideramos importante abordá-la, pois a identidade dos alunos é constituída por representações heterogêneas, e não por uma única representação. Esses dois dados apresentados nos levam a refletir que o ensino da língua por meio dos gêneros é o ponto de partida e o ponto de chegada, conforme Geraldi (2011), para que o aluno perceba que os gêneros não são apenas para serem estudados na escola com o objetivo de realizar provas, mas que compreendam também que “[f]alamos apenas através de determinados gêneros do discurso [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 282), como parece sinalizar a fala de Sabrina.

Apresentamos, a seguir, as considerações finais sobre este estudo.

Considerações finais

Em relação às representações dos alunos do EM sobre as práticas de escrita dos gêneros do discurso, a maioria dos estudantes considerou que estudar gênero é compreender sua estrutura composicional. Além disso, a aula de redação foi vista como aquela que ensina a escrever o gênero dissertativo para que os aprendizes possam realizar provas de processos seletivos de universidades e do Enem. Por último, o gênero foi compreendido como uma forma de se comunicar socialmente por meio da interação.

Ao compartilhar as discussões desta pesquisa, esperamos contribuir para que outros pesquisadores e professores reflitam sobre o processo de ensino de LP e busquem lutar por um ensino que auxilie no desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno. Ensinar LP vai muito além de ensinar a escrever redações, dissertações ou a forma dos gêneros; é, antes de tudo, trabalhar a língua em uso, na interação social, para possibilitar o desenvolvimento do letramento múltiplo, consoante Rojo (2009). Por isso se faz inconteste uma revisão curricular na Educação Básica. Além disso, é preciso que se reflita sobre a identidade linguística escolar do aluno do EM, formada pelo imediatismo e pela ânsia da realização de processos seletivos. As mudanças ocorrem lentamente, no meio do caminho, mas é preciso dar o primeiro passo em direção à caminhada.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ (PCNEF)**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC, 2000. Parte II. p. 4-23.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Língua Portuguesa e Literatura. Brasília: MEC, 2006.

BORGES, M. M. M. **Os gêneros do discurso em Bakhtin e a sua transformação em objeto de ensino de L.P.** 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p. 15-25.

CAMPOS, E.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. **Viva Português: ensino médio – 3ª série.** São Paulo: Ática, 2010.

CARRIJO, V. L. S. **Atividades reflexivas para a reescrita: contribuições da teoria bakhtiniana.** 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-252.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1999.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Palmas: Kaygangue, 2005b. p. 17-33.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a. p-19-36.

MOTTA-ROTH. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola, 2011. p. 153-173.

NOVAES, A. M. P. **Dissertação: de tipologia a gênero textual – uma proposta sob o olhar da interação.** V SIGET, Caxias do Sul-RS, p. 1-17, 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/dissertacao_de_tipologia_a_genero_textual_uma_proposta_sob_o_olhar_da_interacao.pdf. Acesso em: 1 jan. 2016.

ROJO, R. Gêneros do discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MOTTA-ROTH, D. et al. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: I. SIGNORINI (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SEDUCE/GO. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás – Conhecimentos de Língua Portuguesa**. 2013. Disponível em: <<http://seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>> Acesso em: 1º dez. 2014.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, [1995]/2001a. p. 190- 207.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, [1999]/2001b.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed., 4. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, [1999]/2010.

Recebido em 2 de março de 2018.

Aceito em 31 de outubro de 2018.