

**OS GÊNEROS DO DISCURSO E SUA APLICAÇÃO EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO
TEXTUAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM**
**DISCURSIVE GENDER AND ITS APPLICATION IN ACTIVITIES OF TEXT
PRODUCTION IN TEACHING/LEARNING**

Rosa Maria Nechi Verceze
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

RESUMO

Este artigo, parte de um projeto de pesquisa que tem por objetivo focalizar o ensino-aprendizagem em escolas estaduais do município de Guajará-Mirim – Rondônia, visa à verificação do conhecimento pelos alunos do ensino fundamental e médio dos fundamentos que regem os gêneros discursivos e ao diagnóstico do uso em produções textuais, apresentando reflexões teóricas que possam subsidiar o professor em seu trabalho de produção textual. O aporte teórico vem dos autores que abordam a heterogeneidade dos textos, privilegiam a interação, reconhecendo tipos diferentes de textos, diferentes formas de textualização: Bakhtin (2000), Bazerman (2005), Gumperz (2002), Marcuschi (2005) e Koch (2003). A pesquisa indicou que o aluno deixa grande gama de informações inferida em seu texto, comprometendo a compreensão do leitor, devido à falta de conhecimentos científicos e de domínio de estruturas lingüísticas. O texto para professores e alunos ainda não chegou na dimensão textual-discursiva, pressupondo uma concepção sócio-interacionista da linguagem.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos. Processos de Inferência. Processamento textual. Construção do texto escrito. Ensino

ABSTRACT

This article is part of a research project that has an objective to focus attention on teaching-learning in state schools of the city of Guajará-Mirim – Rondônia. We aim at to verify the knowledge of students of basic education and middle of the fundamentals which rule the discursive genres and to use of the diagnostic in textual production. The theoretical bases come from authors that approach texts' heterogeneity, privilege the interaction, recognize different texts types, different textualization forms: Bakhtin (2000), Bazerman (2005), Gumperz (2002), Marcuschi (2005) e Koch (2003). The research indicated that the student leaves a great amount of information in his text, failing in

understanding the text, because the lack of knowledge and of domain of linguistic structure. The text for teachers and students has not reached the textual-discursive dimension, presupposing a conception socio-interacionista of language.

Key-words: Discursive genres . Processes of inferences . Text processing. Constructing the written text . Teaching

1. Introdução

Várias pesquisas recentes sobre o ensino-aprendizagem de produção escrita mostram a importância de atividades de produção de textos na escola em situações concretas, reais e precisas. Esta abordagem permite colocar em prática os conhecimentos advindos das últimas décadas de pesquisa de campo da lingüística textual, da sociolingüística interacional e da pragmática que, em síntese, procuram dar ao texto uma dimensão textual-discursiva, centrada na interlocução (Brandão, 2000). Para o desenvolvimento deste estudo, a pesquisa focalizou o ensino/aprendizagem em escolas da rede pública de Guajará-Mirim, em Rondônia, visando à verificação dos conhecimentos adquiridos por alunos do ensino médio sobre os fundamentos que regem os gêneros discursivos e ao diagnóstico do uso em produções textuais.

Esta pesquisa faz parte de um projeto intitulado "**Lingüística Aplicada no Ensino de Língua Materna**" que vem sendo desenvolvido com o objetivo de investigar como o professor administra os processos de interação professor/aluno na sala de aula. Sob minha orientação, alunos PIBIC do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia-UNIR - Campus de Guajará-Mirim desenvolvem pesquisas várias para subsidiar o professor da rede pública. Os alunos PIBIC ministraram algumas aulas a fim de verificar com quem vem sendo realizado o trabalho de leitura e produção de textos. Para isso, introduziram conceitos para a elaboração dos gêneros discursivos nessas aulas, e trabalharam com algumas modalidades de gêneros – propaganda, notícia, entrevista, etc. –, coletando várias produções de alunos, duas das quais selecionadas para análise neste artigo.

2. Gêneros discursivos, interação, texto

Os gêneros discursivos são unidades de sentido com propósitos comunicativos, pois manifestam diferentes intenções do autor: informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir

etc. Em função dessas intenções, pode-se categorizar os gêneros discursivos considerando a função comunicativa que neles predomina. O texto jornalístico, por exemplo, caracterizado como opinativo, informativo, interpretativo e diversional, obedece às funções comunicativas da atividade jornalística: persuadir, informar, orientar e divertir. Mas as funções comunicativas não são os únicos elementos que configuram um gênero discursivo; seus propósitos enunciativos dependem das condições de sua produção e circulação. É preciso assim levar em conta as situações enunciativas. O editorial, por exemplo, se comparado a outro gênero opinativo, certamente vai revelar mais diferenças que semelhanças, uma vez que orienta o público para a opinião do próprio jornal sobre um determinado assunto, enquanto os demais casos cumprem a função de apresentar a opinião do jornalista ou do colaborador. Sua estrutura argumentativa clássica e o seu conteúdo temático, por serem bem definidos, comprometem a liberdade de estilo: sujeito implícito, sentido denotativo, argumentos lógicos, adjetivação controlada, voz passiva, objeto destacado e sujeito que se oculta em função da busca da conquista de credibilidade do leitor.

Para Bakhtin (1992) o gênero se define como "tipos relativamente estáveis de enunciados" elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Considera três elementos "básicos" que configuram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Nas condições de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos inserem-se as intenções comunicativas e as necessidades sócio-interativas dos sujeitos nas esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente. Em cada esfera de uso da linguagem há uma concepção padrão de destinatário a que se dirige o locutor; esse destinatário sempre adota uma atitude responsiva ativa adiante da totalidade acabada do gênero. O discurso estabelece intercâmbios sócio-culturais, fruto de processos cognitivos e conhecimentos acumulados historicamente que atendem a essa atitude responsiva ativa. Bakhtin (1992) enfatiza que quando fala/escreve ou lê/ouve, o indivíduo ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem. Em consequência, há de se considerar na prática pedagógica, ao orientar os alunos para a produção textual ou para a leitura, essa dimensão que constitui o que Bakhtin chamou de relação entre *forças centrípetas* (concentração) e *forças centrífugas* (expansão). Nos textos, as forças de concentração atuam ao lado das forças de expansão. É a concentração que garante a economia nas relações de comunicação e a intercompreensão entre os falantes pela estabilidade do sistema, e é a expansão que

permite a variabilidade: a criação, a inovação, a escolha do idioleto e do estilo etc. (Brandão 2000).

Para Gumperz (2002), a diversidade lingüística advém das necessidades das diferentes maneiras de expressão com que o falante depara ao se comunicar. Para dar conta disso, ele se baseia em conhecimentos e estereótipos utilizados para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas como recurso comunicativo nas interações verbais, nas mais variadas situações sociais. O conjunto de informações internalizadas é crucial para a manutenção do envolvimento do falante num discurso e para o uso eficaz de estratégias persuasivas. O autor procura evitar o dilema inerente às abordagens tradicionais da Sociolingüística, que explicam os fenômenos sociais como generalizações sobre grupos isolados mediante critérios não-lingüísticos como *classe, sexo, idade, profissão, etnia*, etc. para justificar os comportamentos individuais. Para ele, os fenômenos sociolingüísticos se baseiam em evidências empíricas de cooperação social e são *a priori* independentes de categorias sociais.

São pistas de contextualização todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Isso implica dizer que os falantes utilizam as constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens para sinalizar, e os ouvintes para interpretar, qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada frase se relaciona ao que precede ou sucede. Na maioria dos casos, estas não são percebidas conscientemente pelos falantes, constituindo mudanças de código, dialeto, estilo, fenômenos prosódicos, escolhas lexicais e sintáticas, expressões pré-formuladas e estratégias de seqüenciamento que têm funções semelhantes de contextualização. Os fenômenos de contextualização subjacentes aos julgamentos que os participantes de uma conversa tecem uns sobre os outros durante as trocas interacionais são as inferências. Para Gumperz (2002), "o processo inferencial é de natureza sugestiva, nunca assertiva, baseado em pressuposições: são pressuposições hipotéticas sobre os propósitos comunicativos." Quanto mais compartilhado for o conhecimento social na interlocução, tanto mais esta tende à normalidade – o diálogo bem-sucedido, em que as inferências são compreendidas sem problemas.

O estudo de Gumperz sobre as pistas de contextualização e as inferências sustenta-se na modalidade falada da língua, nos processos de interpretação quando da negociação de significados numa conversa. Como esta análise refere-se à modalidade escrita, tentar-se-á realizar um estudo das produções textuais de alunos adaptando-se a teoria de Gumperz ao discurso escrito. Pode-se legitimamente pensar que as pistas de

contextualização e as inferências são aplicáveis também à escrita, pois o que está em jogo é a construção do sentido do discurso. Na escrita, não há o interlocutor em presença, e disso vem a necessidade de se resgatar por meio de signos convencionais todas as informações relevantes para dotar de coerência o discurso/texto, o que na fala envolve sinais *paralingüísticos* e *não-verbais*, dado que o interlocutor se acha em presença no ato de interação.

Além disso, o texto falado ou escrito é parte de um gênero, assim como toda tipologia de gênero é sustentada por um texto, falado ou escrito. Afirma Koch (2003) que "O conhecimento superestrutural (...) permite reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo; envolve (...) conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre a sua ordenação ou seqüenciação ...", definindo texto como a "manifestação verbal, constituída de elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundar a própria interação como prática sociocultural."

Marchuschi (2005), por sua vez, afirma que "... ao escolher um gênero, já se escolhe aproximadamente uma forma textual, mas a recíproca não é verdadeira. Não há relação de biunivocidade entre texto e gênero..." Ao perguntar "quais as relações entre a forma textual e os propósitos do gênero?", introduz elementos de cunho discursivo que vão além da textualidade em si. Nesse sentido, Sobral (2005), partindo de Bakhtin, alega: "... os textos são "o plano material de realização dos discursos e gêneros ... O que [os] mobiliza são as estratégias discursivas,... que lhes impõem inflexões e formas de realização/estruturação a partir de um dado projeto enunciativo, de uma dada arquitetônica, [unindo elementos] estáveis e instáveis, objetivos e subjetivos, cognitivos e práticos, textuais e discursivos/genéricos.

Por outro lado, as estratégias cognitivas presentes aos textos são estratégias de uso do conhecimento partilhado. E esse uso depende, em cada situação de fala, dos objetivos, da quantidade de conhecimento disponível, das crenças, opiniões e atitudes. As inferências a elas ligadas geram informações novas subjacentes ao texto na estrutura de superfície; a intertextualidade torna necessário explicitar no texto o conhecimento mais relevante. O professor pode usar as pistas de contextualização, representadas na escrita pelos conectivos de coesão, por operadores argumentativos e por seleção léxica, identificando por meio delas as inadequações semânticas, lexicais, fragmentos de

orações, ausência de conectivos coesivos, etc., o que compromete a compreensão na interlocução discursiva.

Para Bazerman (2005) aquilo que falamos ou escrevemos, o que pretendemos realizar com o que falamos ou escrevemos e o que as pessoas podem entender com o que estamos tentando dizer, aponta como nossas intenções podem ser mal-entendidas e como torna difícil, muitas vezes coordenar nossas ações entre si. Tal falta de coordenação é mais grave na comunicação escrita, uma vez que não podemos ver os gestos nem as atitudes de nossos interlocutores nem tão pouco sua forma de recepção do nosso discurso. Na fala, quando percebemos os mal-entendidos nas interações face-a-face, temos como repará-los com comentários vários: *Oh! desculpe, estava brincando; não me leve a mal; eu não me expressei direto*, etc., porém na modalidade escrita as possibilidades de reparo são sempre extremamente limitadas.

Deste modo, uma maneira de coordenarmos melhor nossos atos de fala é agir de um modo típico – modos facilmente reconhecíveis em determinadas circunstâncias. Sempre que percebemos que uma certa texto ou enunciado foi bem compreendido numa certa situação, a tendência é repeti-lo em novas situações, seja para falar ou escrever. São destas formas padronizadas de comunicação que emergem os gêneros.

Assim, se os gêneros são reconhecíveis a partir das formas de comunicação que emergem das interações, não podemos atribuir aos gêneros apenas um conjunto de traços textuais e ignorar o papel do sujeito no uso e na construção dos sentidos. Por isso, Bazerman (2005) fornece uma definição de gênero com base nas diferenças de percepção e compreensão que satisfazem as necessidades comunicativas das quais emergem os processos sociais:

[...] gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.(2005:31)

3. Análise dos gêneros notícia e editorial em produções textuais de alunos

Exemplo 1 - Análise de uma “notícia de jornal” de um aluno do 1º ano do ensino médio

Palestra de Conscientização

*"Neste sábado dia 24 de julho de 2005, o **Sebrae Ideal** em parceria com a **Associação de Guajará-Mirim** promoverá uma palestra de prevenção, quanto ao uso da camisinha, envolvendo toda a população. É com a participação da Associação de Moradores do Município será possível contar com um grande número de participantes neste evento, onde haverá orientações e conscientização no uso da camisinha no ato da relação sexual, prevenindo assim, um maior índice de contágio de doenças sexualmente transmissíveis na hora da prática de relações sexual."*

A "notícia" apresenta problemas devido à falta de domínio de elementos lingüísticos pelos quais o texto se atualiza no momento da enunciação, o que torna a estrutura lingüística confusa e incompleta. Essa incompletude causa uma compreensão parcial do objeto em relação ao leitor, que com sua atitude responsiva ativa, não consegue detectar na totalidade, o que está sendo dito. Uma notícia deve apresentar a concentração de elementos constitutivos: **quem, o quê, o como, o por quê, o quando e o onde** e uma determinada regularidade e estabilidade. Aqui, esses elementos aparecem parcialmente. Logo no início temos o **quando** "*dia 24 de julho de 2005*", em seguida **um quem** *Sebrae Ideal e Associação de Guajará-Mirim* e um **o quê** *uma palestra*. Os demais elementos que sustentam a base do corpo da notícia: **o como** e **o por quê** não são apresentados de forma explícita ao leitor, pode pressupor-se que **o como** seja entendido no enunciado "*haverá orientações e conscientização no uso da camisinha no ato da relação sexual*" que na verdade seria trocado por um **para quê** neste caso e, **o por quê**, também aparece, numa estrutura lingüística confusa, pressupondo ser o enunciado "*prevenindo ... sexual*". Na verdade esse **por quê** é estendido como a conseqüência favorável da palestra - o ato de prevenir. Deduzindo, assim, **o como** e **o por quê** ficam comprometidos na estrutura lingüística, pois o interlocutor tanto pode entender que orientar, conscientizar e prevenir respondem o **para que**, como **o por quê**, causando um mal-entendimento na notícia. Do ponto de vista semântico, não existe **o como**, que responderiam as perguntas *de que forma?* ou *como acontecerá?* Isso deveria ser contextualizado em outro enunciado explícito. Por exemplo: "se a palestra será composta por mesa redonda com várias palestras, apenas um palestrante, por um debate com o público, etc". Observa-se, também, a falta dos outros elementos como: **quando**, demarcando o dia e a hora do evento, como também o **onde** - o local de sua realização. (veja negrito no texto).

Faltam assim informações que deveriam ser explicitadas nesta notícia para tornar o texto coerente. Nessa notícia, por exemplo, o autor, ao informar seu interlocutor sobre

quem realizará a palestra, deixa inferida uma ambigüidade: O evento será no Sebrae ou na Associação de Guajará? Isso precisaria estar na superfície. Outro exemplo, refere-se à passagem *onde ... sexual*, que de certa forma é interpretada pelo leitor como a conscientização da população para prevenir-se contra Aids. Essa inferência do leitor deveria estar explícita no texto, uma vez que o objetivo pressupõe o controle da Aids. Neste caso, a generalização “doenças sexualmente transmissíveis” não destaca o que seria primordial na informação. Neste sentido, deve-se chamar a atenção do aluno para questionamentos como qual o objetivo central da Palestra? Como posso dizer isso? Como organizar meu texto, destacando a Aids como o chamariz para persuadir minha platéia a participar do evento? para ajudá-lo a separar as informações pertinentes para tal propósito e dispensando outras menos necessárias. As pistas de contextualização poderiam ser marcadas pelos elementos lingüísticos-"chave" (seleção léxica) necessários para a objetividade: dia (sábado 24 de julho), (local Sebrae e Associação de Guajará), palestra, prevenção, orientação, conscientização, doenças sexuais, Aids, relação sexual, que certamente auxiliariam o aluno numa melhor concentração das informações.

Exemplo 2 - Redação de um aluno do 2º ano do ensino médio.

Os deputados sem máscaras

“Atualmente no estado de Rondônia e nos municípios e também no Brasil todo o povo cada dia se decepciona com os parlamentares que sobem no palanque prometendo mudar a região e o mundo para melhor. Os deputados parecem conduzir o acordo e negociações que interessem a eles, só pensam em si próprio. Nas campanhas eleitorais contratam cantores famosos, carros de propaganda dos mais bonitos, sobem em palanque com os alto-falantes, falando dos outros candidatos, pedindo apoio de voto. Aqui, os Deputados depois que são eleitos esquecem das pessoas que os elegeram, mostrando emendas para as negociações e para aprovação, somente para o interesse deles, onde vão adotar a política econômica deles e convencer a população por 4 anos. As pessoas pelo que entendo tudo isso, acreditam que estas autoridades têm que se interessar pelo povo, tem que achar um novo caminho. Sou uma eleitora que acredito que a construção de uma política digna tem que ser feita com os trabalhadores.”

A análise aqui se restringe a identificar os problemas de argumentação que possam auxiliar o professor a instruir o aluno. Como a argumentação se baseia em opiniões pessoais ou coletivas que expressam apreciações, pontos de vista, julgamentos, aprovação ou desaprovação, a fundamentação dos fatos em provas concretas é de

extrema importância, donde a necessidade de exemplos concretos para extrair uma conclusão. A redação contém afirmações generalizantes: *Atualmente ... melhor*. Nessa passagem faltam informações – dados ou fatos que sirvam de suporte para a pré-formulação **o povo cada dia se decepciona**. Ou seja, é preciso encontrar dados consistentes de apoio para justificar o porquê o povo cada dia se decepciona. Isso por ser feito por exemplos concretos de um fato particular da vida política do nosso país.

Na passagem "*Nas campanhas eleitorais*" ... "*a política econômica deles*", a fundamentação para essas informações poderiam ser sustentada com o acréscimo de dados histórico, por exemplo, pois todos sabemos em toda história do Brasil, o povo por falta de informação é sempre persuadido a votar nos que usam máscaras como surge o título, prometem, manipulam, mas nada fazem, quando eleitos. E o povo "embarca" em promessas e conseqüentemente vota errado. O ponto para a argumentação é utilizar-se de acontecimentos históricos concretos de autoridades eleitas durante todo o percurso da política no Brasil que foram corruptos, agiram em benefício próprio e não de uma coletividade, etc ou mesmo de argumentos recentes que estão na mídia.

De forma clara, este fragmento "*As pessoas ... os trabalhadores*." Representa o discurso popular, fragmentado da mídia, "revela um autor acrítico, preso a lugares-comuns imerso num universo conceitual muito pobre" (Platão & Fiorim 1997). O acréscimo para fundamentar os argumentos neste fragmento seria o questionamento, também com provas concretas da política brasileira. Por que não há uma política digna que beneficie o povo? Quais os interesses que impedem isso? Qual o papel do trabalho diante da política atual? Qual o papel dos sindicatos? Etc. Contudo, sempre é preciso delimitar e selecionar os argumentos que são mais importantes para o texto e, sem dúvida, é o professor que deve despertar no aluno estas reflexões. As generalizações não têm aqui o apoio de dados consistentes (Platão e Fiorin, 1997). Como a inferência só pode partir da interpretação que o ouvinte faz do que o falante deseja ou pretende comunicar, é na fundamentação em provas concretas e fatos comprobatórios, exemplos específicos, que este poderá negociar sentidos e compartilhar informações. Na escrita, é preciso explicitar partes das inferências no nível de superfície, transformando-as em constituintes lingüísticos e contribuindo para fornecer informações e argumentos que ficam implícitos no discurso.

4. Considerações finais

O conhecimento das teorias lingüísticas, sobretudo da pragmática, da lingüística textual e da sociolingüística interacional, é crucial para mediar o processo de leitura e produção de texto em sala de aula. O professor precisa ainda atualizar-se sempre, e fornecer aos alunos leituras que também possam ampliar seu conhecimento para além do senso comum, pois só assim o aluno terá condições de iniciar bem a produção escrita, e paulatinamente sanar as deficiências lingüísticas e argumentativas. A partir dessa etapa, a obtenção de informações necessárias para a construção do texto pode ser realizada com mais propriedade. Por isso, o questionamento aqui proposto pode ter bons resultados se o professor tiver conhecimentos necessários para auxiliar o aluno na ampliação do que fica inferido no texto escrito, principalmente por causa da falta de leitura. Trazer as inferências necessárias para a estrutura de superfície ajuda na completude do texto, na coerência que o texto deve ter e é um trabalho que o professor pode realizar através de correção participativa das produções no processo de reescrita. Isso lhe permitirá intervir no domínio da microestrutural textual, propiciando assim o acesso ao domínio da argumentação e da escrita.

5. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, Tipificação e Interação*; Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, (Orgs.); trad. de Judith Chambliss Hoffnagel, São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, H. N. Texto, Gênero do Discurso e Ensino. In: BRANDÃO, H. N. (Org.) *Gêneros do discurso na Escola*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

GUMPERZ, J.J. "Convenções de Contextualização". In RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KOCH, I. V. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Novas perspectivas para o ensino da linguagem*. Plenária 2, III SIGET, 17 a 19 de agosto de 2005, UFSM, RS, 2005.

PÉCORA, A. *Problemas de Redação*: São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PLATÃO, F. S. & FIORIN, J.L. *Lições de Texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1997.

SOBRAL, A.U. Gêneros textuais ou tipos de textualização? Comunicação apresentada ao III SIGET, 17 a 19 de agosto de 2005, UFSM, RS, 2005.