7 - Os gêneros do discurso, linguagens e práticas sociais

o trabalho numa turma de LP do ensino médio

Fransuelly Raimundo da Silva
Rita Maria Diniz Zozzoli

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, F. R., and ZOZZOLI, R. M. D. Os gêneros do discurso, linguagens e práticas sociais: o trabalho numa turma de LP do ensino médio. In: AZEVEDO, I. C. M., ed. *Práticas dialógicas de linguagem: possibilidades para o ensino de língua portuguesa* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2018, pp. 145-163. ISBN: 978-85-7455-494-5.
<https://doi.org/10.7476/9788574554945.0007>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

OS GÊNEROS DO DISCURSO, LINGUAGENS E PRÁTICAS SOCIAIS: O TRABALHO NUMA TURMA DE LP DO ENSINO MÉDIO

Fransuelly Raimundo da Silva¹

Rita Maria Diniz Zozzoli²

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Introdução

A abordagem acerca dos gêneros do discurso revela-se, mesmo não se tratando de um tema novo, uma temática fecunda e ainda um objeto de inúmeras investigações nas diversas áreas do conhecimento. Ao que parece, a persistência em torno desse tema acaba por apontar em direção a um posicionamento que corrobora o que já nos apresentou Bakhtin acerca da variabilidade e heterogeneidade desses tipos relativamente estáveis: o trabalho com os gêneros do discurso reafirma a estreita ligação existente entre língua/lin-

1 Aluna do curso Letras-Espanhol, sob orientação da Prof.^a D.ra Rita Maria Diniz Zozzoli, vinculada ao projeto de pesquisa Articulação entre gêneros, suportes e veículos no discurso da mídia e do ensino e aprendizagem. E-mail: <fransuellymontecchio@hotmail.com>.

2 Docente da área de Linguística Aplicada, do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, coordenadora do projeto de pesquisa Articulação entre gêneros, suportes e veículos no discurso da mídia e do ensino e aprendizagem. E-mail: <ritazoz@uol.com.br>.

guagem e a vida/práticas sociais. Entretanto, ainda assim, a escola e o professor têm encontrado dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho de ensino e aprendizagem de gêneros que evidencie ou mesmo aprofunde essa ligação.

Segundo Zozzoli (2015, p. 19), na sala de aula, em muitos casos, a noção de gênero termina transformada “em mais um conteúdo a se ensinar dentro de uma proposta de transmissão de conteúdos ainda vigente em grande número de situações de ensino”. Levando em consideração tal contexto, esta pesquisa justifica sua importância e a sua razão de ser, como também reafirma sua contribuição social para o trabalho desenvolvido na sala de aula. Em relação às perspectivas e pressupostos teóricos pertinentes a essa temática, foram utilizados autores como Bakhtin (2003), Marcuschi, (2008) referentes à discussão acerca de gêneros, e Zozzoli (2015), no tocante ao trabalho e as reflexões sobre gêneros na aula de língua portuguesa.

Dessa maneira, este trabalho focaliza a utilização de diferentes gêneros do discurso no contexto de sala de aula de língua portuguesa (LP), buscando compreender, numa perspectiva discursiva, como as atividades em jogo contribuem para a leitura e produção de texto. Assim, esta busca estará direcionada à observação e interpretação dos conhecimentos teóricos e práticos sobre a multiplicidade de gêneros discursivos pertinentes ao trabalho didático-pedagógico.

Na abordagem das práticas desenvolvidas pelo professor, na sala observada, foram apreendidas, através dos dados coletados, as categorias textuais T1, T2 e T3, que resultam da utilização dos três tipos de gênero realizada pelo docente. Essas categorias, que fomentarão a discussão aqui proposta, também evidenciarão uma perspectiva que sinaliza um horizonte de possibilidades para um trabalho longe da superficialidade com os gêneros na sala de LP.

Metodologia

Esta pesquisa insere-se numa perspectiva dita qualitativa e etnográfica. E para tal foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados o registro das aulas (gravação em áudio e as notas de campo), as próprias produções escritas dos alunos e uma entrevista com o docente. A pesquisa se deu numa escola da rede pública, localizada em um bairro de periferia de Maceió. Foram observadas as duas primeiras aulas da disciplina de língua portuguesa, nos dias de segunda e quarta no horário da manhã, das 7h:15 min às 9h:00 min. O período de coleta ocorreu em duas etapas. A primeira se deu entre os meses de setembro e novembro de 2013 e foi caracterizada como fase exploratória para a pesquisa; já a segunda ocorreu entre dezembro de 2013 até fevereiro de 2014 e permitiu um melhor aproveitamento desse período. Com isso, o período de coleta ocorreu entre setembro de 2013 até fevereiro de 2014, num total de seis meses e de trinta e seis aulas coletadas.

O professor da disciplina é licenciado em Letras-Português e leciona na escola há três anos. A turma em questão era o segundo ano A do ensino médio, com um total de 41 alunos. Desse total, 25 eram meninos e 16 eram meninas, dentro de uma faixa etária compreendida entre 15 e 17 anos. A escola pesquisada oferece ensino durante os três períodos do dia (manhã, tarde e noite); pela manhã, além das turmas do ensino médio, atendem-se às turmas do ensino fundamental. A instituição atende, além dos alunos do bairro, a estudantes de bairros vizinhos. A escola conta, ainda, com uma estrutura de médio porte, oferecendo aos alunos uma quadra para prática de esportes (a qual durante o período da pesquisa esteve desativada devido a reformas), uma biblioteca que funciona durante toda a semana, exceto nos dias de sexta-feira, um refeitório, uma pequena cantina, um auditório situado no primeiro andar da escola e, nesse primeiro andar, ocorrem as aulas das turmas do ensino médio, ensino no qual a turma pesquisada se insere. A instituição conta ainda com uma sala na qual um aluno bolsista atende a casos

da população do bairro relacionados a questões do direito do consumidor e uma sala ao lado desta destinada à prática de judô, uma vez que alguns alunos da escola participam de competições desse esporte no Estado.

Resultados e discussão

Considerando-se o trabalho efetivo com os diferentes textos e as atividades desenvolvidas pelo docente da sala de aula observada, esta pesquisa buscou focalizar a utilização na sala de aula de diferentes gêneros do discurso, mesmo que não programada e não explícita. Assim, procurou-se identificar, descrever e interpretar a utilização dos conhecimentos sobre gênero na sala de aula pesquisada. Para tanto, esse trabalho se propôs a responder às seguintes perguntas:

1. Como são trabalhados os textos em sala, de maneira geral?
2. O professor utiliza a noção de gênero discursivo ou textual, diretamente ou indiretamente, em sala de aula?
 - 2.1. Se sim, como são as atividades elaboradas, levando em conta essa noção?
 - 2.2. Se não, como o professor vê (ou não) a questão do emprego do gênero discursivo na sala de aula?
3. Que reflexões podem ser efetuadas a respeito da utilização dos gêneros discursivos a partir das atividades efetuadas na sala de aula? Que implicações para a aprendizagem podem ser depreendidas?

Como foi exposto, num primeiro tratamento com os dados obtidos, evidenciou-se que os textos trabalhados em sala pelo professor se dividiram em três categorias textuais, aqui chamadas de: T1, T2 e T3. Essas categorias se relacionaram ao ensino da gramática, da literatura e da redação, respectivamente. O professor trabalhou diferentemente cada uma dessas categorias, as quais apresentaram as seguintes especificações:

QUADRO 1 – Categorias textuais apreendidas na pesquisa, seguidas de suas caracterizações

A primeira categoria, <u>T1</u> , referente aos textos presentes no livro didático utilizado pela turma (esses textos tiveram o LD como suporte), e estiveram relacionados aos exercícios propostos no mesmo, os quais, na maioria das vezes, foram utilizados pelo professor no ensino gramatical. Eram textos como notícias, anúncios, tirinhas etc.
A segunda categoria, <u>T2</u> , relacionada aos textos escolhidos pelo professor para a sala de aula, para que fossem lidos por ele para a turma. Eram textos como crônicas, poemas, contos etc. Essa categoria textual se relacionou ao ensino de literatura e à prática da leitura vocalizada.
A terceira categoria, <u>T3</u> , vinculada aos textos produzidos pelos alunos. Esses textos se relacionaram ao ensino/trabalho com o gênero redação escolar que se associa às provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ainda havia sido utilizado pelo professor como atividade avaliativa. Entre as produções coletadas, nessa categoria, uma aluna apresentou um texto de sua autoria ao professor para que este fizesse a leitura dele em sala. E o professor fez a leitura do texto.

Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013)

Ainda em relação ao trabalho ou a utilização que o professor efetuou dessas categorias, constatou-se que houve aulas nas quais foi utilizada uma categoria ou duas delas. E, a partir desse trabalho com as categorias analisadas, as leituras da entrevista com o docente e as notas de campo sugerem que a categoria T2 seja a preferida pelo professor devido ao envolvimento demonstrado por ele em relação a esta, entretanto a categoria mais explorada em termos de atividades foi a categoria T3.

A maneira com que o professor buscou tratar esses textos em sala revelou que: os textos da categoria T1, em um primeiro momento, eram lidos silenciosamente pelos alunos, após o professor passar o exercício do livro, ou após o professor copiar o “conteúdo³” do ensino gramatical ou de literatura no quadro. Num segundo momento,

3 Esse termo denuncia uma visão “conteudística” (coisas prontas para serem “passadas” ao aluno). Por isso é colocado entre aspas, pois não corresponde à perspectiva da pesquisa apresentada.

o professor relia ou não o texto em voz alta (isso porque o professor só relia em dois contextos: quando considerava essencial para o desenvolvimento da atividade, como nos momentos nos quais, mesmo lendo uma primeira vez, na hora de responder à atividade, os alunos demonstravam sentir dificuldade ou não compreensão. Ou procedia da mesma forma quando considerava interessante retomar o texto para a abordagem de pontos que fomentassem a discussão do “conteúdo” pelos alunos ou que fossem relevantes para a questão tratada). Na sequência da (re) leitura desses textos, o professor procurava responder às questões da atividade do livro, geralmente relacionadas ao conteúdo gramatical trabalhado no momento, a partir da participação dos alunos. Durante a leitura em voz alta desses textos, o professor fazia pausas para comentar/discutir o conteúdo abordado, bem como para se posicionar em relação aos assuntos levantados a partir do texto pelas colocações, dúvidas/questionamentos dos alunos.

Os textos da categoria T2 foram lidos em voz alta pelo professor na maioria das vezes no momento posterior à atividade/aos exercícios, e estiveram atrelados ao ensino de literatura. O professor costumava fazer leitura desses textos na sala, entretanto os alunos não precisavam responder os exercícios relacionados a eles. Antes da leitura, o professor costumava apresentar à turma o texto que seria lido, ou o livro, quando era esse o caso, o autor, o contexto no qual os mesmos foram escritos. E mesmo exigindo que a turma fizesse silêncio durante a leitura dos textos, o professor deixava os alunos livres para escolherem entre ficar na sala e ouvir a leitura ou sair da sala, simplesmente. E mesmo com a atitude impaciente por parte de alguns alunos, a turma se mostrou aberta e interessada em ouvir os textos lidos pelo professor.

Durante essas leituras, os alunos demonstraram certa preferência por textos mais curtos, rápidos como as crônicas, as quais foram muito usadas pelo docente, com temas relacionados ao cotidiano. Assim, foram lidas pelo professor crônicas de dois autores: Lima Barreto e Nelson Rodrigues. Esses autores mantiveram relação com a história leitora do professor. E no caso de Nelson Rodrigues, esse autor está inserido no gosto pessoal do docente.

Do primeiro autor foi lida a crônica: “O homem que sabia javanês”; já do segundo, foram feitas leituras de duas crônicas do livro “A vida como ela é”: “A mulher do próximo” e “Feia demais”. As leituras do primeiro autor também foram aproveitadas pelo professor para auxiliar, em dado momento, os alunos na produção de um seminário de literatura no qual a turma trabalhou a apresentação da biografia e de algumas obras de Lima Barreto, com a devida orientação do professor.

Observou-se, após a atividade de leitura das crônicas do segundo autor, surpreendente e significativo interesse, especialmente, em relação à leitura das duas últimas crônicas, por parte de toda a turma. Os alunos demonstraram, durante a leitura vocalizada feita pelo professor, atenção, curiosidade e participação. O professor leu a primeira crônica, eles gostaram e pediram para que o professor lesse uma segunda crônica e assim ocorreu. Ao final das duas leituras, a turma aplaudiu veementemente.

No tocante à proposta de leitura dos textos literários feita pelo professor, faz-se necessário esclarecer que a leitura aqui denominada de leitura vocalizada apoia-se em Kefalás (2010). No momento em que o professor fez a leitura das crônicas citadas, ele fez isso de maneira viva e performática. E enquanto lia os textos, percebeu-se que a turma se manteve atenta a toda a leitura. Para tal, o professor fez adequações no tom da sua voz, fez sugestões para o entendimento das palavras desconhecidas pelos alunos no texto, interpretou as ações e falas dos personagens de maneira que os alunos em certos momentos, riam da cena pela sua “veracidade” e riqueza de detalhes. Tendo em vista esse contexto, numa linha teórica apresentada por Kefalás (2010), entende-se que o professor, para além de uma leitura mecânica, que se costuma empregar, por exemplo, quando se lê uma notícia, emprestou sua voz ao texto de maneira que pela primeira vez, os alunos tomaram conhecimento da natureza lúdica que podemos experimentar ao vocalizar um texto literário, e esta escolha provoca, no ouvinte e também no leitor do texto em questão, um jogo de sensações. A autora citada pontua que

a leitura em voz alta é uma maneira de incorporar a experiência da leitura literária, de oportunizar um contato efetivo com as obras, ou seja, trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificamente, na voz, da palavra do outro, escrita e inscrita na obra. Quando a voz do leitor reverbera o texto, ele adensa aquelas palavras (antes presas ao papel ou à tela ou a outro suporte), tornando-as vibração. Elas ganham então uma nova circulação sanguínea e espacial, penetram no leitor, deixando rastros; e o leitor, por sua vez, ao ressoá-las, confere às palavras novas colorações. Sendo assim, ler em voz alta é diferente de oralizar mecanicamente o texto como forma de mostrar uma boa dicção da língua (KEFALÁS, 2010, p. 285).

No mesmo artigo, a mesma autora esclarece ainda a diferença entre a leitura oralizada e a vocalizada no trato com o texto literário:

É importante aqui distinguir a noção de “leitura oralizada” da noção de “vocalização”. Nessa última, o encontro da voz com o texto é um encontro cheio do imprevisível. Ele é feito de experimentações, de descobertas. Não há uma forma perfeita de colocar na voz um determinado texto; o que importa nesse contato é o processo de construção de sentidos (KEFALÁS, 2010, p. 285-286).

Os textos da categoria T3 não foram lidos na sala pelo professor, eles foram produzidos pelos alunos no decorrer do período observado e entregues ao professor para avaliação e correção. Essa produção textual ocorreu da seguinte forma: inicialmente, o professor buscou abordar e discutir na sala os temas da prova de redação de edições passadas do ENEM, explicando como fazer a redação. Essas explicações se deram no seguinte formato: o professor, inicialmente, fez uma abordagem contextualizada dos temas, das redações levadas para sala; discutindo-as juntamente com os alunos, buscando que eles exercitassem o senso crítico. Para tal, o

docente fez relações desses temas com autores, (como, por exemplo, Ariano Suassuna, Patativa do Assaré, Nelson Rodrigues etc.), e livros ou personagens pertinentes ao ensino de literatura; e ainda a notícias e assuntos que estiveram presentes no dia a dia dos alunos, no período observado.

Como exemplo, tem-se o caso da discussão acerca de problemas como a degradação ambiental das praias da cidade dos alunos; quando foi tratado o tema do ENEM de 2010, com proposta acerca da defesa do potencial hídrico do Estado, por parte do candidato da prova. Ou, ainda, discussões de assuntos abordados no contexto político e social do país, que de forma indireta inseriam nesses debates conhecimentos ou temas de outras disciplinas (história, geografia etc.), como o caso do julgamento do mensalão ou a notícia acerca da espionagem dos Estados Unidos nos sistemas de computadores no Brasil.

No decorrer dessas discussões, o professor fazia uso de exemplificações, expondo questionamentos e argumentos que serviriam como possíveis exemplos para a construção das etapas ou partes constituintes das redações, dos alunos. Ou seja, à medida que os temas eram discutidos em sala, o professor pontuava o que dentro do debate poderia entrar como um argumento, uma citação, ou mesmo exemplos; todos pertinentes ao desenvolvimento, à conclusão ou a introdução na produção textual dos alunos, como observado nas seguintes transcrições abaixo.

QUADRO 2 – Transcrições de aulas

Transcrição I

Professor: Esse tema é uma maneira de manter o politicamente correto, “o bonitinho”, (o professor refere-se ao tema da redação do Enem 2010).

Em seguida ele pergunta à turma:

Professor: Me respondam, o que existe de bom no Estado de Alagoas?

Aluno M: (ri em voz alta e responde), Não existe nada!

Outro Aluno: Não se pode andar na orla, que se é roubado.

Nesse momento, o professor explica aos alunos os possíveis vieses que os alunos poderiam seguir dentro dessa temática para o desenvolvimento das redações; para isso ele cita a degradação ambiental.

Professor: É esgoto a céu aberto, lixo nas praias em frente a muitos hotéis. Já vi muitos moleques brincando em esgotos presentes nas praias. (...) Gente, é o nosso riacho Salgadinho, que, entrando ou saindo governo, não se muda a situação e é preciso ler para compreender tudo isso.

Transcrição II

Debate sobre o tema da redação do Enem de 2005

Professor: É possível existir uma sabedoria inata, que nasce sem o acesso sistemático à educação, “o ser esperto”?

Aluno A: A vida ensina!

Outros alunos: Existe sim, a sabedoria inata.

Eles citam o exemplo da dona de casa. O professor corrobora a fala dos alunos.

Professor: Sim, é verdade. Existe a sabedoria inata, do dia a dia, e as pessoas que se utilizam dessa sabedoria muitas vezes conduzem muito bem as suas vidas e isso sem nunca terem lido Os Lusíadas. Um bom exemplo disso é uma figura que vocês conhecem muito bem; um sujeito que não teve acesso ao estudo e observando se desenvolveu muito bem. Ele tem muitos de seus versos sendo estudados na França, devido à perfeição métrica dos versos. Vocês conhecem ele por Patativa do Assaré.

O professor, em seguida, indica a leitura de Patativa do Assaré e acrescenta:

Professor: Galera, olha, seria interessante que vocês procurassem por esse autor na biblioteca.

O professor cita a obra de Ariano Suassuna, o autor de ‘O auto da compadecida’, destacando a fala do personagem João Grilo.

Professor: Ariano Suassuna e João Grilo falam que quando a pessoa precisa sobreviver, ela vai usar a sabedoria inata. (...) Dentro desse contexto está o presidente Inácio Lula da Silva, eleito sem ter acesso ao conhecimento sistemático. (...) Mas, não se deve glorificar a falta de instrução como uma qualidade do caráter, com afirmações do tipo: O sujeito não tem diploma, mas foi eleito presidente.

O professor diz que essas indicações, feitas nesse momento, entrariam como exemplificação dentro das redações dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013).

Podemos pontuar, a partir dessas leituras, que os textos encontrados, na sala de aula observada, foram trabalhados a partir da categoria textual que se inseriam, recebendo, portanto, um tratamento diferenciado pelo professor. E dentro desse tratamento, alguns pontos foram destacados para um melhor entendimento de como se deu o trato com esses textos. Um desses pontos é o fato de que o trabalho docente observado se volta marcadamente para o ensino de literatura. O que representa na prática, um professor que, agindo conscientemente ou não, busca submeter o ensino da língua materna, (o qual abarca o trabalho com os gêneros discursivos e a própria gramática) e a produção textual ao ensino de literatura.

Outro ponto é que ambos os autores, Lima Barreto e Nelson Rodrigues, trazidos para as aulas pelo professor fizeram parte da história leitora do docente e talvez em uma outra situação não apareceriam durante as aulas. Um terceiro ponto refere-se à da contribuição do cânone literário para as escolhas feitas pelo professor, dos textos da categoria T2. Verifica-se, ainda, que as escolhas e preferências dos alunos, quando relacionadas às escolhas do professor, inserem-se numa relação divergente, por se tratar de leitores com diferentes perspectivas e interesses. Entretanto, essa relação também pode ser construtiva na formação leitora do aluno, pois a experiência com diferentes possibilidades de leituras contribui para a compreensão da heterogeneidade da realidade.

Assim, pode-se afirmar que, canônica ou não canônica, a leitura não perde a sua razão de ser ou mesmo o seu valor como conhecimento a ser adquirido nos dois casos. Antes, a escola e o professor, sem fazer uso de dicotomias que reduzam o horizonte do leitor em formação, precisam oferecer a possibilidade de escolha para que este possa descobrir com responsividade (BAKHTIN, 2003) o poder da palavra e possa exercê-la com adequação, como foi apreendido na fala do professor, conforme o Quadro 3, em relação à utilização de textos na sala.

QUADRO 3 – Trecho da entrevista com o professor

R3. Mas, o mais interessante em utilizar o texto é notar o impacto que ele causa no outro ser humano; às vezes um texto que mudou a minha percepção, para o outro, assim, é interessante ver como o outro numa idade assim como a deles não causa nada, absolutamente nada. Talvez vá mudar lá na frente, né?

Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013).

E na sua resposta, ainda durante a entrevista, quando ele conta acerca de uma experiência anterior com leitura:

QUADRO 4 – Trechos da entrevista com o professor

Professor: Eu tou separando um dia, agora, na sexta-feira pra leitura. Sempre li, e às sextas-feiras é o dia da leitura, por exemplo, não faço nada, só leio. Daí quê que eu faço? Eles trazem textos, né, qualquer tipo de texto. No 2º ano C, às vezes, os meninos vêm com umas coisas interessantes, mas geralmente, eles gostam de ler passagens da Bíblia Sagrada. E eu acho ótimo que eles leiam isso aí, é pura literatura e aí estimula também.

P7. 2. Mas é um começo?

R7. 2. É um começo, eu sempre gosto de fazer com que eles mostrem o que estão lendo. E eu tive um trabalho no oitavo ano que era assim: eu quero que vocês tragam qualquer livro que vocês tiverem em casa. O primeiro livro que você tiver a sua mão traga pra gente analisar aspectos, o que é que tem a sua disposição. “Ah, professor, livro lá em casa? Acho que tem um escorando a porta”. Traga ,meu filho.

R7. 3. (...). Outra coisa, geralmente é texto de religião: Bíblia.

P7. 4. Nada mais relacionado à literatura?

R7. 4. Não. Às vezes aparece, mas, também uma coisa, assim, diferente da própria literatura.

P7. 5. Nicholas Sparks?

R7. 5. É, Nicholas Sparks, Gabriel Chalita, Padre Marcelo Rossi. Autoajuda também, Augusto Cury. Esse tipo de texto aí que dá pra dizer que é ruim, mas que não dá para fazer uma análise. Mas, já é alguma coisa. Eu procuro não discriminar; às vezes eu falo mal desses livros e eles querem defender o livro. “Como? Como Crepúsculo é ruim?” E eu digo: Olhe, fale comigo daqui a dez anos, aí você mem diz. Mas as coisas estão mudando, gente, melhorando, vai melhorar, mas vai melhorar. Às vezes entro na biblioteca tem um moleque com um clássico embaixo do braço e é uma surpresa danada.

Percebe-se, nesses momentos, no discurso do professor, uma característica muito positiva, que é seu envolvimento com o ensino da leitura de modo geral. Ainda que privilegiando o cânone nos exemplos das crônicas, ao mesmo tempo, em seu discurso, sua abertura para perceber que o gosto pela leitura precisa ser cultivado a partir de experiências com o que já se tem perto, com o que já é conhecido e apreciado, sem discriminação, demonstra uma visão não autoritária, que só poderá facilitar e desenvolver o contato dos alunos com a atividade leitora.

Entretanto, por força de fatores como a própria visão de ensino de língua que sedimenta os planejamentos escolares desde as instâncias administrativas, passando pelo livro didático e pela formação do professor, o trabalho com os textos encontrados nas aulas observadas revela o contexto fragmentário e compartimentado no qual o ensino de língua portuguesa tem sido inserido no ensino básico, uma vez que as práticas escolares parecem, em sua maioria, dividir o ensino de língua portuguesa em blocos como gramática, literatura e produção textual, os quais são trabalhados em sala e no próprio livro didático de maneira claramente desconexa. Dessa forma, ensina-se num sistema semelhante ao do depósito de conhecimentos em diferentes arquivos. Tal contexto de ensino relaciona-se com o que Morin nos apresenta:

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2005, p.16).

E nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem dos gêneros do discurso, assim como o trabalho com texto em sala de aula acontecem de forma ainda muito tímida e desconectada de outras

atividades, na escola. Pode-se apreender que tal contexto contribui para uma percepção equivocada de que o contato com os gêneros ou com qualquer outro saber vinculado na escola se desvincula da vida do aluno fora do cenário escolar.

Deve-se pontuar, ainda, que o trabalho com textos, de maneira geral, não pode se configurar restrito a uma categoria prestigiada socialmente, como o caso das leituras canônicas, mas deve se constituir aberto às contribuições do aluno, para que nas suas práticas o sujeito possa articular os diversos gêneros discursivos de sua atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), na realidade a sua volta. Assim, a dinamicidade e heterogeneidade dos gêneros que nos cercam, seja na escola ou em casa, sugerem que a relação com estes encontra-se imbricada nas práticas sociais dos alunos, não se desvinculando dessas (BAKHTIN, 2003).

Entretanto, percebe-se que o trabalho efetuado na sala pesquisada, ainda que indiretamente, nos momentos nos quais o professor privilegiou escolhas por gêneros ou textos valorizados socialmente, ficou limitado a uma categoria de texto que se mostrou distante do aluno, mesmo que o professor demonstre abertura em seu discurso para agir diferentemente. Talvez por esse distanciamento, o aluno em contato com tais gêneros na sala expressa certa indiferença, mesmo que o professor demonstre abertura em seu discurso para agir. Contudo, quando o professor fez uso da leitura de um texto/gênero que também se inseriu no cânone literário, mas manteve proximidade com o aluno, seja pelo tema que o atraía e despertava seu interesse, ou mesmo através de uma leitura vocalizada, o aluno, nessas condições, acaba por recepcionar com bastante entusiasmo o contato com o gênero em questão, chegando até mesmo a insistir, como foi registrado nos dados, para que o professor faça o uso de mais leituras em sala. A declaração do professor transcrita no Quadro 5 corrobora essa interpretação:

QUADRO 5 – Trechos da entrevista com o professor

P7. Entre os textos apresentados na sala, os alunos expressaram preferência por algum deles?

R7. Olha, a gente tem uma história muito recente, né. O texto do Nelson Rodrigues, que é aquela coisa bem novela das oito, ao extremo, que na verdade antecipa essas novelas e é o tipo de tema que todo mundo tem interesse em saber; a vida alheia é muito interessante.

P7.1. Até mais interessante que a nossa. (Comentário da pesquisadora).

R7.1. Os erros e os vícios alheios são muito confortáveis quando enxergados de fora, né, quando não está se passando por isso. Acho que o texto de mais retorno, de interesse a partir deles foi esse último agora.

Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013)

Como mais um ponto favorável para o trabalho observado, percebeu-se que o docente fez uso de uma noção de gênero textual de uma maneira indireta, não se atendo a uma postura muito comum no ensino dos gêneros: a busca da classificação destes como finalidade da aprendizagem:

Em outros termos, não se trata de ensinar a reconhecer e a reproduzir gênero x ou y, mas de um objetivo muito mais complexo e amplo que é a formação de leitores e produtores de textos, dentro dos gêneros disponíveis em articulação com as práticas sociais (ZÖZZOLI, 2015, p. 35).

No caso estudado, a abordagem que o professor utiliza permite ao aluno uma compreensão menos “engessante” do gênero, possibilitando que o sujeito trate o texto atentando para a dinâmica relação linguística em que o gênero se insere, e para o fato de que a língua oferece aos falantes, nos diferentes contextos de comunicação, várias formas de atuação pela linguagem. Ou seja, o professor fez uso de textos trabalhando com simplicidade

o conteúdo, sem para fazer uso de termos teóricos ou explicações complexas. Assim, sem enquadrar o tópico que estava tratando, tratou de questões como o suporte dos gêneros lidos, suas composições e as possibilidades de escolhas do sujeito na atividade de produção de um dado gênero textual.

Ao ser entrevistado, o professor informou que já havia trabalhado com o ensino de gêneros no ensino fundamental, numa turma de oitavo ano e que num segundo ano do ensino médio (série da turma observada) “espera-se que os alunos já tenham noção da diferença de gêneros e da maneira como usá-los” ressaltando, entretanto, o que se vê a seguir:

QUADRO 6 – Trecho da entrevista com o professor

Nem sempre acontece isso, mas eles deveriam ter essa noção. Agora no oitavo ano, por exemplo, trabalhando com gêneros e aí a gente vai falando os aspectos da criação narrativa, dos gêneros narrativos; um pouco de texto e isso faz com que eles se tornem leitores mais atentos com o material que eles têm nas mãos e a informação que eles querem passar pode ser dada de várias maneiras. Eu não vejo isso tanto complexo não, o importante é que você fale sobre gêneros e mostre, tenha o livro à mão, o texto pra mostrar, né?

Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013).

Num segundo ponto da entrevista, o professor revela que o trabalho com os gêneros é uma obrigação do professor, e explicou que trabalhou essa questão no ensino fundamental, mas que em geral não desenvolve um trabalho aprofundado com a questão “eu cito pouco o gênero textual, a realidade é essa”.

Percebe-se que o professor demonstra enxergar o trabalho com gêneros como parte do trabalho do professor, uma obrigação, segundo ele. Entretanto, nessa visão ainda transparece uma percepção um tanto restrita do trabalho com os gêneros textuais; e a mesma pode ser ampliada, levando-se em consideração que “[...] os gêneros são uma ‘forma de ação social’. Eles são um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade” (MILLER, 1984 apud MARCUSCHI, 2008, p. 149), e ainda

que “[...] não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas; mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem” (MILLER, 1984 apud MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Das atividades efetuadas na sala de aula, apreende-se, em relação à utilização dos gêneros discursivos, que a escolha do professor, ao fundamentar seu trabalho em relação a textos literários canônicos, seja para a leitura vocalizada, seja para os comentários sobre as redações do ENEM, nas atividades com a categoria T3, evidencia uma relação com gêneros na qual se enfatiza uma categoria textual já prestigiada socialmente (como é o caso dos textos abarcados no ensino de literatura), mas que ainda mantém dado distanciamento em relação à realidade dos alunos. Esse trabalho se dá em contraste com uma perspectiva que buscaria ampliar a “janela genérica” delineada no ensino dos gêneros na sala de aula, propondo uma abordagem que incluísse os gêneros que já circulam e que se encontram ao lado da categoria genérica favorecida na sala, que estão inseridos no cotidiano dos alunos.

E esses gêneros não favorecidos em sala mantêm, entretanto, uma relação de proximidade com os alunos, a qual possibilitaria, ainda, a inserção desses sujeitos nas práticas sociais em que os gêneros encontram-se imbricados. Acrescenta-se que a própria constituição do gênero crônica (conteúdo temático, estilo e construção composicional, apontadas por Bakhtin) mantém relação com a esfera social, realidade na qual os alunos se inserem. Talvez esse venha a ser mais um dos fatores que explicam o interesse demonstrado pelos alunos com as leituras já citadas, uma vez que a crônica mantém relação com fatos corriqueiros e próprios do cotidiano. Assim, o trabalho com o gênero percebido na sala de aula evidencia, mesmo que o professor não se dê conta dessa postura, uma perspectiva que acaba por silenciar o caráter marcadamente heterogêneo, a funcionalidade e a ação social, características intrínsecas ao gênero. Como bem ressalta Bakhtin,

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assimilam a variedade do discurso em qualquer que seja a área de estudo da linguística leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo e enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Considerações finais

Mesmo que o professor tenha escolhido trabalhar preferencialmente, ainda que de maneira inconsciente, com uma categoria textual que é prestigiada socialmente, mas que de alguma forma se opõe aos gêneros expostos no cotidiano dos alunos, sua escolha pelo gênero crônica, com temas que interpelam o aluno para uma relação interativa com o texto e a leitura vocalizada das crônicas, já citadas, evidencia que existe na situação observada, apesar do caráter segmentar do ensino, a possibilidade de um trabalho significativo com os gêneros.

Paralelamente, verifica-se o potencial que apresenta o professor ao atuar de forma diferenciada, tentando favorecer de algum modo o gosto pela leitura. Mas, deve ser levado em consideração que, para que o docente possa assumir uma prática mais reflexiva e planejada no tratamento dos gêneros do discurso, longe da superficialidade ou de enquadramentos limitadores da riqueza dos gêneros, esse profissional precisa dispor das contribuições gestadas durante seu processo de formação, tendo em vista que estas podem lhe oferecer um verdadeiro suporte para desenvolvimento desse trabalho.

Percebe-se, portanto, nesta pesquisa, que não sendo possível uma atuação docente que ignore a realidade dos desafios vividos em sala, autores como Zozzoli (2010) apontam que o docente necessita fundamentar-se nas contribuições de sua formação para estar apto a responder ativamente a tais desafios, no sentido utilizado por Bakhtin (2003), e, portanto, saber por que agir, como atuar e com que finalidade o fazer, não desconhecendo o que as suas ações significam nos processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

KEFALÁS, Oliveira Eliana. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Signotica**, (UFG), v. 22, p. 277-307, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In:_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 145-225.

MORIN, Edgar. Os desafios. In:_____. **A Cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2005. p. 13-20.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Gênero, genericidade e ensino In: ZOZZOLI, Rita; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. (Orgs.). **Questões contemporâneas sobre e na sala de aula: ações e reflexões**. No prelo.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Relações entre pesquisa universitária e sociedade: leitura, produção e professor pesquisador. **Linguagem e Ensino**. V. 13, p. 121-138, 2010.