

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL

Jocélia da Silva Gurgel Freire (IFRN)
jocelia.silva@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Entender a linguagem a partir de seu aspecto interacionista é considerá-la como sujeita à ação dos falantes que dela fazem uso. Como também, nesse entendimento, saber uma língua é saber colocá-la em funcionamento nos diversos contextos sócio-comunicativos em que seu uso é requerido, ou seja, ela reveste-se de um caráter social. Os sujeitos participantes desse processo (interlocutores) são influenciados pelas atividades sociais e participam ativamente na construção deste.

Todo uso e funcionamento significativo da linguagem ocorre em textos produzidos e recebidos em situações comunicativas diversas e realizados em gêneros que circulam nas variadas esferas sociais. Toda e qualquer manifestação verbal nossa, mediante a língua, se dá como texto e não como um elemento linguístico isolado. Por isso, a ênfase dada ao ensino de língua deve ser através de textos. Autores com Marcuschi (2008) enfatizam que são diversas as razões que nos levam a priorizar um trabalho com a língua através do texto, uma delas deve-se ao fato de ao trabalharmos com texto termos a possibilidade de explorarmos qualquer problema linguístico, ou seja, não ficamos limitados à abordagem de apenas alguns aspectos linguísticos.

Surge, então, a importância de se trabalhar, em sala de aula, o texto a partir do seu funcionamento e em seu contexto de produção, superando a experiência frustrante de estudo de língua que nada apresentava de discursivo, de textuais, de interativos, de funcionais. É a partir desse panorama teórico-metodológico que surge a relevância do ensino que priorize o trabalho com a diversidade de gêneros textuais e que venha enfocar, em sala de aula, “o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10).

Uma perspectiva de ensino de língua que se baseia na noção de gênero fundamenta-se num conceito de língua como interação, concebe a escrita como prática social e compreende que todo texto realiza um propósito particular em uma situação específica. Uma proposta didática pautada nos gêneros reconhece o aprendizado da língua escrita como social e os gêneros como construções sócio-históricas, compreendendo que o domínio e a apropriação desses gêneros sempre se realizam nas interações entre os membros de uma sociedade. Sendo assim, Santos (2007, p.22) ressalta que “a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada”.

Mesmo com muitos estudos e pesquisas acerca do trabalho com gêneros, ainda encontramos, contempladas em materiais didáticos, algumas metodologias de ensino perpetuando as práticas de ensino que não contemplam a inter-relação texto/discurso, portanto não consideram, segundo Guimarães (2009, p.08) os processos constitutivos do texto e do discurso que se manifestam em “atividades apropriadas à incorporação da rede textual e discursiva na didática da língua portuguesa”.

A tarefa de transpor didaticamente a teoria dos gêneros textuais para o contexto da sala de aula não é simples e exige uma atenção especial. Nesse trabalho, objetivamos enfatizar alguns aspectos relevantes acerca do trabalho com o gênero em sala de aula a partir das abordagens dos PCN (1998), entre outros; como também, destacamos algumas considerações acerca do processo de transposição didática dos gêneros textuais, com base nos pressupostos teóricos de Schneuwly e Dolz (1999; 2004); Machado e Cristovão (2009).

1. OS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as discussões sobre gêneros e produção textual passam a ser amplamente indicadas para sua aplicabilidade em sala de aula. Nesse documento, encontramos um destaque para a importância de se conceber a linguagem enquanto fenômeno social e dinâmico e os gêneros como “entidades plásticas e de fluxo sociointerativo e histórico” (MARCUSCHI, 2011, p.23). Citando o documento, temos:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20).

Percebemos, nessa citação, que a concepção de linguagem contemplada nos PCNs dá um grande salto qualitativo se comparada à visão estruturalista que por muito tempo se adotou nas escolas (ou que ainda se adota), pois orienta o conceito de gênero como norteador da proposta pedagógica para o ensino de língua, destacando então uma perspectiva de linguagem atrelada à vida social.

Na opinião de Rojo (2000, p. 27), os PCNs representam “um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente”. Segundo a autora, isso se deve ao fato de esses parâmetros proporem uma reflexão acerca das propostas curriculares tradicionalmente adotadas no Brasil que pré-fixavam grades de objetivos e conteúdos, e sugerirem diretrizes que fossem capazes de assegurar uma formação básica comum, como também parâmetros referenciais para prática educacional.

Com a publicação desses parâmetros, os questionamentos passaram a girar em torno da necessidade de adotar “o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto mediador do processo de ensino aprendizagem” (BARROS E NASCIMENTO, 2007, p.01). Conforme os PCNs (BRASIL, 1998, p.23), os textos sempre estão organizados “dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”.

É justamente com o propósito de ensinar aos discentes uma forma de atuação numa cultura que os PCNs orientam para um ensino que enfatize o como operar com um gênero, “pois o conhecimento dos gêneros define o espectro das ações de linguagem possíveis” e apropriar-se desses gêneros torna-se um “mecanismo fundamental de

socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p.103). Portanto, através desse processo de apropriação, é que os indivíduos se tornam capazes de refletirem e agirem de forma produtiva e positiva na sociedade.

Os PCNs trouxeram uma grande contribuição, para o ensino de Língua Portuguesa, no sentido de trazer reflexões acerca do trabalho com gêneros textuais, compreendendo que

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.(BRASIL, 1998, p. 19).

Coracini (1995, p. 23) considera como sendo necessária a adoção dessa nova concepção de linguagem no contexto da sala de aula, fazendo com que esta possa “ser vista como o fenômeno social e ideologicamente constituído, ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes”. Um contexto em que o professor possa adotar uma metodologia mais crítica e eficiente que promova, por exemplo, a criação de “situações de comparação entre vários textos produzidos a partir de um mesmo fenômeno ou evento para não apenas buscar as diferenças formais e linguísticas, mas, sobretudo, culturais de cunho ideológico e que, evidentemente, determinam a materialidade linguística”. (CORACINI, 1995, p. 32). Trabalhando essa perspectiva, o professor contribui para a formação do aluno enquanto ser pensante capaz de posicionar-se criticamente no mundo.

Diante desse contexto, percebemos o papel fundamental que a escola assume com o trabalho de ensino-aprendizagem de língua. É responsabilidade da escola, proporcionar ao discente as condições necessárias para que ele possa ser capaz de participar das diversas práticas sociais mediadas pela linguagem, ou seja, o objetivo do ensino de língua na escola deve focalizar prioritariamente o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o aluno deverá atuar nas mais variadas situações comunicativas. A fim de atingir esse objetivo é que a ensino de língua prioriza o trabalho com gêneros textuais, pois “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Surge assim a necessidade de se

planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um

espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam (BRASIL, 1998, p.22).

A partir dessas considerações, podemos observar que a ênfase dada aos gêneros como instrumento de ensino-aprendizagem veio, mais especificamente, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Foi com a publicação dos PCNs que os estudos acerca dos gêneros textuais começaram a ecoar na escola, influenciando as novas diretrizes curriculares, segundo as concepções teóricas relativamente inovadoras e recentes sobre a noção de gênero como enfoque central para o ensino de língua materna.

Essa relação dos gêneros com a escola é confirmada, em sua experiência na Suíça, por Schneuwly e Dolz (2004, p.74) que afirmam: “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Neste contexto, enfatizam a utilização do gênero enquanto instrumento de comunicação, mas também como um valioso objeto de ensino-aprendizagem. Segundo Schneuwly e Dolz (1999, p. 15) “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas”.

Contudo, o maior problema parece residir na questão de “como” trabalhar os gêneros em sala de aula, pois, em muitos casos, essa função fica destinada única e exclusivamente, aos materiais didáticos, vistos como os principais norteadores de uma prática pedagógica, que exploram o gênero textual de modo redutor e limitado. Mesmo após muitos estudos e discussões acerca da temática em questão, ainda se faz presente a necessidade de pesquisarmos a questão do gênero textual tomando como objeto o modo como os materiais didáticos e/ou metodologias de ensino estão abordando esse assunto.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Versaremos agora acerca das contribuições que o dispositivo *sequência didática*, conforme proposto por Schneuwly e Dolz (2004) busca oferecer. Ele apresenta princípios e estabelece referências para orientar o docente na construção dos objetos de ensino, visando ao desenvolvimento de capacidades que permitem ao discente agir com eficácia e de forma consciente na interação com os outros, com o conhecimento e com o contexto em que se inserem. (BARROS; NASCIMENTO, 2007).

Ao agir com a linguagem os indivíduos entram em contato com uma diversidade de textos organizados em gêneros que constantemente se modificam e se transformam. Nesse confronto diário com os gêneros os leitores vão construindo um conhecimento intuitivo das propriedades e das regras específicas dos diferentes gêneros. Machado e Cristovão (2009) afirmam que essas regras e propriedades acabam por serem apropriadas e, como em todos os processos de aprendizagem social, acabam por sofrer modificações contínuas.

Mesmo diante da dificuldade de definição, classificação e identificação das características centrais dos gêneros, devido à diversidade e variabilidade constitutiva desses, Machado e Cristovão (2009, p. 129), fundamentadas em Bronckart (2003) afirmam ser possível “efetuar um estudo dessas características a partir de um conjunto de textos intuitivamente classificados em gêneros diferentes, levantando suas características e construindo ‘modelos’ que os caracterizariam.”

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), cabe à escola a tarefa de possibilitar ao aluno condições para que ele possa desenvolver e dominar as capacidades citadas, proporcionando a este aprendiz sua inserção social. Neste intuito, o trabalho com gênero na escola é considerado fundamental, pois proporciona a materialização das práticas de linguagem nas atividades dos aprendizes, permitindo-lhes agir com a linguagem de modo mais eficaz, na medida em que possibilita a esse aluno-aprendiz uma melhor compreensão do funcionamento textual e da utilização de um texto numa determinada situação comunicativa. Isso se deve ainda ao fato de sempre os locutores reconhecerem “um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. Este funciona, então, como um *modelo comum*, como uma *representação integrativa* que determina um horizonte de expectativa” (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2004, p.64).

Assim, os gêneros textuais são determinantes para a aprendizagem dos discentes, pois possibilitam a articulação entre práticas sociais e escolares. Por meio do trabalho com gênero, as práticas de linguagem são internalizadas pelos alunos, proporcionando o desenvolvimento de sua competência linguístico-discursiva e, conseqüentemente, um melhor desempenho desses aprendizes nas práticas de linguagem efetivadas no contexto social em que se inserem. Portanto, cabe ao docente criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos.

Entretanto, se as novas propostas apontam para a importância de um ensino a partir dos gêneros textuais, também trouxeram dúvidas quanto ao modo de pensar e fazer o ensino desses novos objetos. Acreditamos que um dos problemas que ainda persiste relaciona-se a como proceder nesse processo de transposição teórica dos gêneros para sala de aula, pois na maioria das vezes, muitos docentes e/ou livros didáticos acabam maquiando esse processo, deixando-o com lacunas e falhas visíveis.

O trabalho de transpor didaticamente os conhecimentos científicos sobre gênero para o nível dos conhecimentos a serem ensinados não se constitui numa tarefa simples, podendo inclusive, apresentar sérios problemas. Machado e Cristovão (2009, p. 130) destacam que quando concebemos o termo transposição didática como uma simples aplicação de uma teoria científica ao ensino, estamos compreendendo de modo equivocado esse termo que se constitui muito mais como “o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimento necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamento, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos”.

Nas transformações oriundas do processo de transposição didática, as autoras supracitadas enfatizam alguns aspectos que devem ser observados. O primeiro deles diz respeito ao objeto a ser ensinado. Temos uma série de critérios que determinam, dentre os inúmeros objetos do conhecimento científico, aquele que será considerado como objeto a ser ensinado. Relacionado a esse primeiro aspecto, temos o problema que se refere à seleção dos conteúdos ensináveis, visto que essa seleção considera dois critérios: o conhecimento científico e as práticas sociais de linguagem. Nisso reside o problema, pois como qualquer outro fenômeno, essas práticas sociais devem ser submetidas anteriormente um processo de análise partindo da leitura, compreensão e explicação, de modo a evitar que a construção do conhecimento desenvolvida sobre elas, bem como sua abordagem no ensino não se submeta ao senso comum ou a ideologias.

Outro problema proveniente da passagem do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado é o denominado processo de autonomização. Quando transpostos para o ensino, muitos conhecimentos científicos recebem outras significações. A título de exemplo podemos citar o caso das diferentes significações que

são atribuídas à noção de gênero de texto ou de discurso. Além disso, temos ainda a problemática da compartimentalização dos conteúdos selecionados e o risco de se chegar a uma incoerência global na proposta oficial. Isso se justifica pela ausência de uma teoria da linguagem única, que sozinha seja capaz de explicar todos os aspectos e/ou responder todas as questões referentes à língua(gem).

Para se realizar um processo de ensino/aprendizagem de todo e qualquer gênero de texto o Schneuwly e Dolz (2004) destacam a necessidade de se desenvolver atividades em sala de aula que sejam orientadas por um modelo didático de gênero. Inclusive, a própria denominação de “modelo didático” surge com o objetivo de contribuir no processo de ensino-aprendizagem de língua materna em Genebra. Com esse propósito, o trabalho docente, destinado ao ensino de francês, conta com o subsídio do modelo didático para o trabalho de compreensão e produção de textos. Portanto, o modelo didático deve servir de norteador para as intervenções docentes, como também, esclarecer acerca das dimensões ensináveis do gênero, apontando seus aspectos centrais, possibilitando assim o desenvolvimento das sequências didáticas.

Com base nisso, a elaboração de modelos didáticos para o ensino de gêneros podem servir de guia tanto no processo de elaboração e avaliação de material didático, quanto na avaliação das capacidades de produção textual dos alunos. Contudo, vale salientar que

não há possibilidade de identificar, descrever e classificar todos os gêneros existentes em nossa sociedade, muito menos ensiná-los. Inexoravelmente, nossas análises, descrições e classificações sempre serão parciais, justificadas apenas por objetivos específicos. Assim, os chamados *modelos didáticos de gênero* que buscamos construir têm de ser vistos como uma possibilidade dentre outras, e não como o modelo único e definitivo, devendo eles ser sempre orientados pelos objetivos educacionais que perseguimos. (MACHADO, 2005, p.258).

Então, cabe a nós professores termos consciência dessa parcialidade que é necessária e pertinente quando falamos em modelos didáticos de gênero. Nenhum modelo de análise pode ser considerado de forma mecânica, intocável e invariável, mas sim como uma ferramenta, entre tantas outras disponíveis, que pode e deve ser utilizada, mas não sem antes considerarmos as adaptações necessárias a cada situação concreta. Nessa perspectiva, Machado (2005, p.259) destaca que “o ensino de gênero terá seu sentido assegurado se soubermos claramente o que queremos dizer com isso e se tivermos a perspectiva clara de que, paradoxalmente, é o seu domínio que nos pode permitir dele ‘escapular’”.

CONCLUSÃO

Diante dessas considerações, podemos constatar que ao trabalhar com gêneros textuais, criamos as condições necessárias para que o aluno possa desenvolver suas capacidades linguísticas e discursivas e para o reconhecimento da significação e funcionalidade das atividades e conteúdos apresentados em sala de aula, para sua vivência social. No entanto, esse trabalho deve ser bem planejado e colocado em prática observando os vários aspectos destacados acima. Não podemos e nem devemos adotá-lo apenas por ser uma orientação oficial contemplada nos PCNs, visto que se trata

de uma proposta de ensino que, quando realizada de modo desarticulado e mal planejado, em nada contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos indivíduos, tornando-se apenas em mais um trabalho uniforme e descontextualizado como tantos outros praticados nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

BARROS, E. M. D. de; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática.** In: Revista Linguagem em (Dis)Curso, v. 7, n. 2, p. 241-270, maio/ago. 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CORACINI, M.J. R.F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1995.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. P. 305-344.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino.** São Paulo. Contexto, 2009.

MACHADO, A. R. Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola, 2005, p.237-259.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.17-31.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R.. Modos de transposição dos PCNS às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.27-38.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros**

orais e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-16.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALVANTE, M. C. B. (org.). **Diversidade textual, os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares:** das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Revista Brasileira de Educação, nº 11, mai/jun/jul/ago. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2012.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004.