

Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões

Tânia Maris de Azevedo*

Resumo

Com o objetivo de alimentar a discussão acerca do ensino do uso da língua materna, pretendo neste artigo tecer algumas considerações teórico-metodológicas sobre o ensino de gêneros discursivos. Sob a égide de “nova perspectiva de ensino de língua”, a proposta de análise e produção de gêneros discursivos, orais e escritos, tem sido objeto de inúmeras reflexões, propostas didático-metodológicas e práticas docentes, desde as mais pertinentes até as, no mínimo, discutíveis. Nesse contexto, e desde o ponto de vista de quem atua também com a supervisão de estágio da licenciatura em letras, penso ser necessária e premente uma análise, no âmbito da leitura e da produção de gêneros discursivos, de algumas formas de transposição didática e de sua efetivação no contexto escolar à luz de alguns dos principais pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a perspectiva enunciativa dos estudos da linguagem.

Palavras-chave: Ensino de língua. Gêneros discursivos. Transposição didática.

Introdução

O que ensinar para quem já sabe? Como ensinar o que alguém já sabe de modo a qualificar esse saber?

Por mais descabidas que possam parecer à primeira vista, essas perguntas deveriam poder ser respondidas com muita propriedade por todo e qualquer professor de língua materna, uma vez que, ao chegar à escola, os alunos, ao menos oralmente, já produzem e já compreendem a língua que será objeto de ensino.

Talvez esse seja o grande diferencial do ensino de língua materna em relação ao de língua estrangeira. No entanto, para o aluno, a língua materna ensinada na escola também a torna estrangeira. E não só pelo fato de ele não dominar a modalidade escrita, mas porque o que o aluno “aprende”, ou melhor, o que tentam lhe ensinar se distancia cada vez

* Doutora em Letras – Linguística Aplicada pela PUCRS; professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Caxias do Sul - RS. E-mail: tmazeved@ucs.br

mais da língua que lhe é familiar, que ele usa, inclusive, na sala de aula, mas fora da situação estritamente didática. Categorias infindáveis e inexatas, normas discutíveis e plenas de restrições e exceções, denominações, no mínimo, exóticas, estruturas tão abstratas que se tornam inimagináveis e, para o aprendiz, a obrigação de ter uma memória prodigiosa e infalível.

Que língua é essa irreconhecível? Quem é esse tal “gerúndio”? E aquele..., como é mesmo que ele se chama, “subjuntivo”?

Essa é a língua da escola, do livro didático, das provas, das redações, totalmente diferente da língua que se aprende a compreender desde nossos primeiros balbucios. Bem que a Mafalda¹, aquela sábia menina, avisou:



O estudo da língua materna continua reduzido à classificação morfofossintática, à memorização da metalinguagem, de regras gramaticais ditas “aplicáveis” ao uso escrito da língua padrão-culta e, mesmo, de estruturas tipológicas de textos e discursos. O ensino da estrutura e da forma ainda é visto como suficiente e até mesmo essencial para que, como consequência natural e necessária, o sujeito aprenda a produzir e compreender eficientemente discursos reais, aqueles inseridos em situações cotidianas de interlocução, quer escolares, quer não.

Obviamente – e a experiência docente e as mais diversas avaliações de desempenho discente são testemunhas disso –, essa consequência não é assim tão natural nem, menos ainda, necessária. Pelo contrário, a “aprendizagem” da metalinguagem acaba por afastar o aprendiz das tarefas de compreensão leitora e de produção de discursos. Tanto é assim que, nos mais diversos meios e nas mais diferentes profissões – inclusive na de professor –, é comum ouvirmos profissionais afirmando, categoricamente, não saberem “colocar suas ideias no papel”, ou terem dificuldade para ler um texto mais especializado ou mais complexo; sem falar nas situações de oralidade, principalmente aquelas que exijam um uso semiformal da língua (mesmo que seja uma leitura oral), nas quais os embaraços e rubores são quase inevitáveis.

Por outro lado, como bem o dizem Azevedo e Rowell (2006, p. 2),

as demais disciplinas curriculares tratam a aquisição do conhecimento em suas áreas, cada uma no seu nicho, como retenção de conteúdos temáticos, de informações específicas, sem que haja consciência de que a *linguagem* é o principal veículo de interação, por meio da qual se dá a construção do conhecimento, e a *língua* a ferramenta maior de acesso às informações e de processamento/sistematização delas rumo à construção dos saberes.

A falta dessa consciência conduz a que os docentes das outras disciplinas que compõem o currículo da educação básica tenham dificuldade de entender o processo de apreensão e apropriação do conhecimento como sendo mediado pela língua. Decorrencia disso: não se veem como também professores de língua materna, ou seja, não ensinam seus alunos a ler e a produzir os gêneros discursivos dos quais se servem para veicular os conteúdos específicos das áreas.

Acresça-se a todo esse contexto o fato de que ensinar uma língua é *fazer aprender* a *usar* essa língua como meio de interlocução, quer no que se refere à recepção (oral e/ou escrita), quer no que diz respeito à produção (novamente, oral e/ou escrita).

Ora, interagir – em diversas situações enunciativas, desde as mais corriqueiras até as mais formais –, oralmente e/ou por escrito, valendo-se de uma língua requer desenvolver e aprimorar a cada nova situação um conjunto interdependente de habilidades linguístico-discursivas. Sabe-se bem que o desenvolvimento de habilidades só ocorre pelo uso efetivo, pelo *fazer*, pelo *agir* contextualizado, não

pela mera retenção mnemônica de informações, mais ou menos significativas.

Nesse sentido, aprender uma língua pressupõe, necessariamente, o *uso efetivo* dessa língua nas mais variadas situações de enunciação: com finalidades diferentes, para diferentes interlocutores, portanto, com níveis de registro e modalidades discursivas igualmente diversificados. E, para isso, a metalinguagem, as classificações, as normatizações gramaticais, as explicações teóricas sobre a língua, sua formação e constituição, a priorização da língua culta, o treinamento de estruturas morfossintáticas ou de conjugações verbais, sem a prática da recepção e da produção oral e escrita, pouco ou nada ajudam.

Numa analogia simples, seria o mesmo que esperar de uma criança que aprendesse a andar de bicicleta pela simples memorização do manual de instruções do produto, sem que, em momento algum ou apenas raramente, ela pudesse ter contato com o veículo, manuseá-lo e/ou locomover-se com ele. E mais: salvo honrosas exceções, não há como aprender a andar de bicicleta uma ou duas vezes a cada três meses. Desenvolver habilidades demanda prática constante, tanto mais quanto maior for a qualificação performática a ser atingida.

Dado esse cenário – que a prática profissional, como professora da educação básica por quase vinte anos, da Licenciatura em Letras (como supervisora de estágio) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, me autorizou a

desenhar –, o que pretendo aqui é trazer à discussão alguns conceitos e pressupostos teórico-metodológicos imbricados no ensino e na aprendizagem de língua materna, mais pontualmente, no ensino e na aprendizagem da recepção e da produção de gêneros discursivos.

Essa delimitação foi motivada pela tendência pedagógica atual de ver no estudo de gêneros discursivos uma nova perspectiva para a qualificação do ensino da língua portuguesa, justamente sob o argumento de que esse estudo tem como pressuposto maior a enunciação, o uso circunstanciado da língua. Por partilhar dessa concepção, creio ser premente discutir fundamentos e princípios de uma transposição didática dos gêneros discursivos que, efetivamente, tenha por finalidade primeira promover o desenvolvimento, pelos aprendizes, das habilidades linguístico-discursivas essenciais à recepção e à produção oral e escrita de diferentes gêneros pelos já usuários de uma língua.

Construindo os alicerces

Não vejo como refletir sobre a transposição didática de gêneros discursivos sem, antes, explicitar, ao menos e de forma breve, algumas das concepções que estão na base dessa discussão: conhecimento, aprendizagem, ensino, enunciação. Então, vamos a elas.

O homem difere dos outros animais por ser capaz de, pela linguagem:

- a) interagir com seus semelhantes;
- b) agir sobre a natureza no sentido

de transformá-la de acordo com suas necessidades de sobrevivência; c) por ser o único a preservar o fruto dessas constantes transformações (a cultura) ao longo da história, para que as gerações posteriores possam se valer delas sem ter de refazer o caminho já trilhado.

Edgar Morin fundamenta consistentemente essa ideia ao apresentar na obra *A cabeça bem-feita* sua “noção de sujeito”, da qual exponho a seguir a síntese feita em Santos, Pereira e Azevedo:

O ser humano distingue-se dos outros animais e assume a condição de sujeito, principalmente, por ser o ÚNICO:

- dotado de racionalidade, o que lhe possibilita abstrair, distanciar-se da “realidade”, a ponto de, por meio da percepção, compreensão, interpretação, representar-se e representar o mundo;
- capaz de, por sua alteridade constitutiva, constituir-se na intersubjetividade e autor-referir-se, por meio da linguagem;
- a manter sua identidade, independentemente das alterações físico-químicas, afetivas, de personalidade, de caráter que ocorrem com ele ao longo da vida;
- a poder refletir sobre si mesmo, pois é dotado de consciência – consciência esta que lhe permite, inclusive, ter consciência da existência de seu próprio inconsciente, de sua experiência pessoal intransferível;
- a concretizar a ideia de liberdade, por ser capaz de conceber e fazer escolhas e poder operar essas escolhas dentro dos meios interno e externo, avaliando-as e avaliando sua própria operacionalização (2004, p. 14-15).

Essas potencialidades que diferenciam o homem dos outros animais e o tornam único têm na base – e, ao mesmo tempo, como principal instrumento de atualização, de concretização – sua capacidade de linguagem, a competência

humana de se constituir, de constituir o *outro* e constituir seu mundo na e pela linguagem.

A condição social do homem, a interação com os demais da mesma espécie e a preservação da cultura construída só são possíveis porque o homem possui uma linguagem, uma forma de simbolizar, de representar, de abstrair dos fenômenos conceitos que, também por meio da linguagem, perduram.

A rede conceitual sistemicamente organizada pelo sujeito é o que entendo por conhecimento. O conhecimento é uma construção do sujeito por meio da linguagem, ou, como diz Morin (1999, p. 230), “uma espécie de tradução cristalizada nas representações” por ele produzidas sobre a realidade percebida.

E aqui vejo como necessário distinguir, de acordo com o que propõem Azevedo e Rowell (2010), informação, conhecimento e saber. Chamo *informação* a todo e qualquer dado concreto ou abstrato a que o ser humano tem acesso pelos seus sentidos ou pelo raciocínio na interação com outros indivíduos e/ou com o ambiente. *Conhecimento* é o resultado da organização, da estruturação, da hierarquização, da síntese dos conceitos formados pelo sujeito cognoscente a partir do processamento cognitivo – e, por conseguinte, individual – das informações acessadas. Já o *saber* é situado, é constituído circunstancialmente na aplicação dos conhecimentos construídos à resolução de problemas, implicando, por isso, o desenvolvimento, por parte

do sujeito conhecedor, de competências e habilidades específicas a cada situação. O *saber* pressupõe a articulação e a aplicação de conhecimentos, bem como a mobilização de competências e habilidades para a resolução de problemas que o viver e o conviver impõem.

Não há, portanto, saber sem conhecimento, nem conhecimento sem informação. A contrapartida, porém, não é automaticamente verdadeira: a disponibilidade, a quantidade e nem mesmo a qualidade informacional não garantem a construção de conhecimentos, pois para isso é preciso que as informações sejam inter-relacionadas, articuladas e sintetizadas a fim de que formem conceitos, os quais, também articulados, inter-relacionados, sintetizados, orgânica e hierarquicamente categorizados, constituam o conhecimento construído.

De igual forma, os conhecimentos construídos não asseguram o saber, uma vez que o saber é tributário da aplicação, da contextualização do conhecimento e, por isso, demanda, ainda, o desenvolvimento de competências e habilidades que deem conta do uso do conhecimento construído para a solução de problemas hipotéticos ou reais.

Compreendida essa distinção, independentemente de ter sido aceita, o leitor deve estar se perguntando: o que significa ensinar, então?

Em primeiro lugar, preciso esclarecer que não me é possível conceber ensino, sem antes entender aprendizagem. Aliás, creio que boa parte dos problemas

relativos ao ensino, apontados, comentados e vividos por muitos professores e alunos poderia ser resolvida se, ao invés de pensarem sempre em como ensinar isso ou aquilo, os docentes refletissem, estudassem, investigassem o que é, como ocorre e o que promove a aprendizagem. No momento em que nós, professores, tivermos mais clareza a respeito de como o sujeito conhecedor aprende, certamente, as formas, as estratégias, os métodos e os recursos de ensino serão muito mais coerentes e eficazes na promoção da aprendizagem.

Se o saber pressupõe a construção de uma rede de informações, conceitos e conhecimentos interconectados, além de uma gama de competências e habilidades desenvolvidas, faz-se necessário aprender a tecer essa rede e lançá-la para resolver problemas.

Dito isso, “aprendizagem”, aqui, é concebida como o desenvolvimento² de competências/habilidades essenciais (como as de observar, comparar, classificar, analisar, sintetizar, interpretar, criticar, definir, explicar) ao acesso e à compreensão das informações, à formação de conceitos, à construção de conhecimentos e à constituição do saber.

Segundo Pozo (2002), existem, pelo menos, três tipos de aprendizagem: a “aprendizagem verbal”, a “aprendizagem de procedimentos” e a “aprendizagem conceitual”.

A aprendizagem verbal consiste num “saber dizer”, ou seja, concerne à memorização de fatos e dados, sem que

haja, necessariamente, atribuição de sentido a eles. O que não significa ser este um tipo “menor” ou menos essencial de aprendizagem, pois também precisamos, cotidianamente, recordar números de documentos ou telefones, endereços, grafias de palavras, datas de pagamentos ou de aniversários e tantas outras informações de mesma natureza de cuja memorização dependemos para, no mínimo, otimizar o tempo de resolução de muitas tarefas.

A aprendizagem de procedimentos corresponde ao que o autor denomina “um saber fazer” e refere-se ao desenvolvimento de habilidades e/ou de estratégias para realizar ações, como escrever, digitar, acessar e navegar por ambientes web, dirigir automóveis, cozinhar.

A aprendizagem de conceitos diz respeito à atribuição de significado a fatos e dados, por meio da compreensão das relações existentes entre eles, da interpretação deles conforme um marco conceitual já elaborado, enfim, pela assimilação de uma informação nova a conhecimentos prévios. Esses processos produzem mudanças nas estruturas de conhecimento, gerando, por um lado, conceitos mais específicos, por processos de diferenciação, ou, por outro, princípios mais gerais, por processos de generalização.

A aprendizagem pode ser promovida por duas formas de educação: a educação informal e a educação formal (o ensino).

O processo de educação informal, consoante Azevedo e Rowell (2010), tem origem na relação do sujeito conhecedor

com a natureza e com os outros sujeitos – relação desencadeada pelos conflitos que a sobrevivência cotidiana impõe – e é o grande responsável pela preservação da cultura e pela consolidação de uma sociedade.

Segundo as autoras, a educação informal é: a) assistemática, visto não ser planejada nem regida por preceitos didático-pedagógicos estabelecidos cientificamente; b) espontânea, pois ocorre unicamente como decorrência da necessidade, à medida que surgem conflitos perturbadores da estabilidade das relações sociais do indivíduo/grupo; c) circunstancial, pois não tem local e hora estipulados previamente, efetiva-se no contexto imediato dos problemas a serem resolvidos ou, ao menos, minimizados.

O processo educativo informal é o grande responsável pela propagação de valores, crenças, mitos, informações, regras de convivência, de geração para geração.

Já a educação formal (ou ensino), ainda de acordo com Azevedo e Rowell (2010, p. 214), decorre da necessidade humana de organizar e difundir conhecimentos, para que, ao torná-los comuns a grupos e sociedades, processos sejam compreendidos sem que precisem ser constantemente experienciados e, com isso, problemas possam ser previstos e soluções, otimizadas.

Com ambiente e horários pré-fixados, com profissionais especializados, com material planejado especificamente para esse fim e programas curriculares estabelecidos, a educação formal, diferentemente da infor-

mal, assume a configuração de processo: (a) *sistemático* – metódica e metodologicamente organizado para propiciar a aquisição do conhecimento produzido social e historicamente; (b) *programado* – com objetivos e ações planejados previamente e conteúdos hierarquicamente dispostos ao longo de um currículo; e (c) *situado artificialmente* – em oposição à circunstancialidade que define o processo de educação informal, a educação formal tem tempos e espaços definidos, ocorre por meio da criação de ambientes de aprendizagem, antecipando necessidades e conflitos que supostamente fazem parte da vida em sociedade.

Desde essa perspectiva e para se manter coerente com seus fins, a educação formal deveria ser uma espécie de simulacro do processo educativo informal. Por outras palavras, constitui-se função do ensino reproduzir e/ou antecipar situações conflitivas, na forma de situações de aprendizagem, a fim de que o aprendiz possa se apropriar do conhecimento produzido social, histórica e cientificamente pela humanidade e valer-se dele para solucionar os problemas próprios da sobrevivência e do convívio social.

Azevedo e Rowell alertam para o fato de ser fundamental ao professor reconhecer o ensino como uma simulação do processo natural da aprendizagem pela educação informal, uma vez que é inerente à aprendizagem humana decorrer de uma necessidade, esta criada pelos desafios que desestabilizam e mobilizam as estruturas cognitivas do sujeito na sua relação com o mundo. “Só assim o professor, mesmo ciente da artificialidade que tal simulação implica, poderá

aproximar ao máximo a aprendizagem escolar da aprendizagem cotidiana, tornando-a significativa e, portanto, efetiva e eficaz” (2010, p. 218).

É concebida dessa forma que a educação formal pode propiciar ao sujeito cognoscente aprender, constituir seu saber, ou o que Ausubel (2002, p. 9 - grifos do autor) diz ser um “conhecimento significativo”.

El conocimiento es significativo por definición. Es el producto significativo de un proceso psicológico cognitivo (“conocer”) que supone la interacción entre unas ideas “lógicamente” (culturalmente) significativas, unas ideas de fondo (“de anclaje”) pertinentes en la estructura cognitiva (o en la estructura del conocimiento) de la persona *concreta* que aprende y la “actitud” mental de esta persona en relación con el aprendizaje significativo o la adquisición y la retención de conocimientos.

No caso do ensino de língua materna, objeto de reflexão neste artigo, “fazer aprender”, promover a constituição do saber (ou de saberes), pressupõe criar situações enunciativas que, para os falantes, se constituam em problemas a serem resolvidos por meio de determinados usos da linguagem, por meio de gêneros discursivos próprios a cada enunciação criada. Para isso, é preciso que se saiba que o conhecimento enunciativo-discursivo produzido pelos teóricos da linguística não pode ser desconsiderado nem ser levado à sala de aula tal qual foi tornado público pelos veículos de divulgação científica. O conhecimento cientificamente produzido precisa ser “didatizado” para que se torne acessí-

vel e, conseqüentemente, passível de ser adquirido, aprendido, reconstruído, (re)significado e utilizado pelo aprendiz para aprimorar suas habilidades de recepção e de produção discursiva.

Eis aí o *status* essencial que a transposição didática assume na qualidade da aprendizagem e, portanto, do ensino.

Transpondo as margens do rio: do saber teórico ao saber escolar

Fundamental na investigação pedagógica e na formação docente, o conceito de “transposição didática”, segundo Álvarez (2005), provém da sociologia do século XX, tendo sido criado por Verret na década de 1970 e, mais tarde, desenvolvido na matemática por Chevallard, nas décadas de 1980 e 1990.

Chevallard (1991) afirma que o saber científico ou técnico, para ser transformado em saber escolar, ou seja, para ser passível de ser ensinado, precisa sofrer determinadas “deformações”, pelo que ele chama de “transposição didática”. Segundo esse autor, um conceito, ao ser transferido, transposto, de um contexto científico ou técnico ao contexto escolar, passa por profundas modificações. Ao ser ensinado, um conceito, embora se mantenha semelhante à sua concepção no contexto investigativo, adquire outros significados próprios do ambiente escolar em que será estudado.

Para Álvarez (2005, p. 50), a transposição didática designa

[...] las transformaciones que experimenta un determinado saber cuando se expone didácticamente, con respecto a su origen científico e incluso en el proceso de invención, ya que los contenidos experimentan modificaciones en el camino que va de los discursos de invención a los discursos de exposición especializada, a los discursos de difusión y de vulgarización y a los discursos escolares.

No entender de Chevallard, é importante que os saberes objeto de ensino não sejam meras simplificações dos objetos de estudo da ciência, a fim de que possam ser aprendidos pelos discentes; os saberes escolares são novos saberes constituídos sob e para um outro domínio epistemológico (a sala de aula), com outra finalidade (a educacional), para outro “público” (os alunos).

Assim, consoante Chevallard (1991) e Álvarez (2005), a transposição didática do saber técnico-científico, para torná-lo suscetível de ser aprendido, constituindo-se no saber escolar, compreende os processos de:

- *descontextualização*, pois, por ter sido elaborado com fins diferentes dos do ensino e da aprendizagem, o saber escolar precisa ser extraído do seu contexto de origem e recontextualizado no ambiente de uma aprendizagem própria de um determinado nível de ensino. Entretanto, essa recontextualização é parcial, ou melhor, não há como situar plenamente o saber científico nesse outro contexto, porque o problema para cuja solução ou investigação ele foi construído, já

não mais existe, o que, no mais das vezes, faz com que esse saber fique desprovido de seu sentido pleno;

- *despersonificação*, uma vez que o saber a ser ensinado não mais se associa ao seu fundador, nem, muitas vezes, à área de conhecimento a que pertenceu quando de sua criação;
- *programação ou distribuição conceitual*, visto que os conteúdos escolares são hierarquizados e sequenciados de acordo com o desenvolvimento psicológico e cognitivo dos aprendentes e em conformidade com o sistema escolar e com o contexto sociocultural em que são desenvolvidos;
- *publicação*, já que os saberes escolares estão previstos em documentos que regem o sistema de ensino, no caso do Brasil, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e são divulgados em livros e demais materiais didáticos;
- *controle ou avaliação*, porquanto a aprendizagem do saber escolar, sua aquisição, apropriação e (re)utilização é constantemente submetida a diversas formas de verificação.

Ainda de acordo com Álvarez (2005), a transposição didática, a passagem dos saberes expertos ou teóricos para os saberes escolares, supõe uma reformulação, com a conseqüente redução e simplificação: da invenção à exposição científica, desta para exposição didática

e dela para o ensino ou a intervenção em aula.

Éstos, los saberes escolares, son en cierto modo una creación original, colectiva, y a menudo secular de la institución escolar como consecuencia de su misión principal que es la de transmitir *saber* y *saber hacer* para preparar individuos adaptados a la sociedad, en cuanto que toda enseñanza pretende transformar la capacidad de actuar en situación gracias a *saberes útiles* (2005, p. 53-54 - grifos do autor).

Importante destacar dessas palavras de Álvarez o que chama de a “missão principal” da escola: “transmitir *saber* e *saber-fazer*” para que o sujeito aprendente possa atuar “em situação graças a *saberes úteis*”. Embora não creia que o *saber* (nem o conhecimento, tal como os defini no tópico anterior deste artigo) seja passível de “transmissão”) – por pressupor não a mera memorização (como a informação, que, sim, pode ser transmitida) nem a construção (como ocorre com o conhecimento), mas a apropriação e a aplicação, logo, a constituição –, o autor fundamenta o que assinala anteriormente ao dizer que não basta ao sujeito conhecer; é preciso que ele saiba o que fazer com o conhecimento construído, que ele desenvolva competências e habilidades para utilizar esse conhecimento na resolução de problemas.

Voltando esses pressupostos da transposição didática ao ensino de língua materna, alguns discernimentos são necessários para que se possa, ao compreender esse conceito nesse contexto mais específico, fazer uso dele para qualificar a aprendizagem.

Outro rio (ou um de seus afluentes) a transpor: do saber linguístico à aprendizagem do uso da língua

No sentido de que o falante possa desenvolver as habilidades de recepção e produção discursiva e, assim, qualificar e aprimorar o uso que faz da própria língua, transpor didaticamente o saber linguístico no saber a ser ensinado impõe, antes de mais nada, entender o papel da disciplina de língua portuguesa no currículo escolar.

A linguagem assume no processo de conhecer, pelo menos, três funções: a de veicular a interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento, possibilitando sua apropriação, a de estruturar e organizar o conhecimento resultante dessa interação e a de tornar consciente ao sujeito todo esse processo.

Como dizíamos:

Quando o sujeito se questiona sobre algo, quando mobiliza o que já conhece a respeito do que está investigando e, desde aí, estabelece novas relações a fim de se apropriar desse objeto de investigação e, ainda, quando consegue tomar consciência do caminho percorrido para desvendar o objeto que se lhe põe à frente, bem como do resultado desse desvelamento, o faz por meio da linguagem, seja ela verbal ou não. É por meio da linguagem que o sujeito interpreta, constrói, reconstrói, (re)significa, redimensiona e socializa o conhecimento (AZEVEDO; ROWELL, 2010, p. 227-225).

O ato de conhecer pressupõe uma ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, no sentido de compreendê-lo e decifrá-lo; processos esses que, por sua vez, implicam o ato de refletir, já que nem todo objeto de conhecimento está disponível sensorialmente. É pela possibilidade de representar simbolicamente, ou seja, pela linguagem, que o sujeito consegue abstrair; logo, analisar, conjecturar, deduzir, generalizar, transferir, projetar, acessar e processar informações, sistematizando-as e incorporando-as na forma de conhecimento construído.

É pela linguagem que o homem se apropria do conhecimento. E é pelo questionamento sobre a realidade (esta concebida como um ponto de vista do sujeito; logo, individualmente percebida e compreendida) que o conhecedor conhece. Portanto, é a língua que permite ao sujeito assumir uma atitude investigativa sobre o mundo, questioná-lo, questionar o conhecimento produzido e, assim, construir sobre ele seus pontos de vista. É a língua o principal instrumento de tomada de consciência do mundo pelo sujeito.

De acordo com Vygotsky (1998), quando trata do processo de formação de conceitos, o signo, ao mesmo tempo em que funciona como elemento mediador nesse processo, afigura-se como sua síntese, uma vez que se torna a exteriorização, a abstração, a formalização do próprio conceito formado. A linguagem, nesse sentido, assume papel mediador e estruturante no processo de conhecer.

É por meio dela, e mais especificamente por meio da língua, que significamos e representamos o mundo que se nos dá a conhecer.

É, igualmente, a língua a responsável pela transformação do conhecimento em saber e em saber-fazer, visto que possibilita a socialização de informações e o desenvolvimento de habilidades que o raciocinar pressupõe. É pela propriedade de referir pela língua que o sujeito se constitui, instaura o outro e constitui o mundo que o cerca.

Acreditar que é função da língua mediar o processo de conhecer em qualquer área me permite propor que seu ensino se configure como uma instrumentalização ao ato de transformar informações em conhecimento e, posteriormente, outra vez por meio da língua, transformar esse conhecimento construído em ferramenta para a solução de problemas.

Ora, se é assim, a disciplina de língua portuguesa nos currículos da educação básica assume, segundo Azevedo e Rowell (2010), duplo papel: a) o de prover o aluno dos mecanismos linguístico-discursivos essenciais à recepção e à produção dos mais variados gêneros do discurso, em diferentes níveis de registro e em diversas e diversificadas situações enunciativas; b) o de instrumentalizá-lo linguisticamente para que possa se apropriar dos saberes escolares veiculados pelas demais disciplinas curriculares e, por meio deles, constitua gradativamente o seu saber.

Nessa direção, uma transposição didática eficaz não pode prescindir do discernimento entre a descrição científica de uma língua e de seu funcionamento (objeto da linguística) e a aprendizagem/o ensino dessa língua, ou, como afirma Álvarez (2005, p. 59 - tradução minha), do

[...] ensinar e aprender a conversar e dialogar, a ler em voz alta, a recitar, a contar, a descrever, a expor informação, a argumentar e contra-argumentar, a reformular, a parafrasear, a resumir e a expandir textos, a reescrever, a planificar textos, a revisá-los, a fazer projetos, memórias, informes, etc; definitivamente: instruir os alunos para que saibam fazer coisas com a língua.

Se a educação formal é tida aqui como uma simulação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pela educação informal, o ensino da língua materna não poderia ser concebido de outra forma. Assim, o ensino da língua portuguesa deveria tomar por parâmetro metodológico o próprio processo de aquisição da linguagem oral, no sentido de que essa modalidade da língua é apreendida e aprendida em seu uso, pela interação do sujeito com outros que já a detêm. Ensinar língua materna, então, significa expor o sujeito aprendiz a diferentes situações de emprego da língua, seja na modalidade escrita para aprendê-la, seja na modalidade oral para aperfeiçoá-la.

Ora, sabe-se bem que o sentido não está na língua, como entidade virtual, mas no contexto de uso das formas da língua. Como diz Oswald Ducrot ao longo de seus estudos, é o discurso que doa sen-

tido, é na *parole* saussuriana que o dizer se faz dito e, portanto, pleno de sentido.

Então, como conceber um ensino de língua que a artificializa, que suprime dela o que lhe confere sentido? Como esperar que o aluno aprenda a usar uma língua, a sua língua, ensinando somente formas e estruturas descontextualizadas, fora da situação enunciativa que faz a língua “fazer” sentido?

Diante disso e da crença de que, por ser o instrumento fundamental de interlocução para os seres humanos, a língua é o principal elemento mediador na formação de conceitos e, conseqüentemente, na construção de saberes pelos sujeitos, o que proponho aqui é quase o inverso disso: um ensino de língua materna (em que as modalidades oral e escrita tenham o mesmo *status* e sejam constante e concomitantemente trabalhadas) cujas bases sejam as situações enunciativas, os contextos de interlocução, os diferentes objetivos dos locutores, os diversos perfis dos interlocutores.

No dizer de Rojo:

Nossos professores de língua – seja por formação profissional, seja por falta de formação – são muito atraídos pela descrição de língua e pelo ensino de gramática. Sempre fazemos sucesso na formação de professores quando discutimos as características formais e de estilo de um texto ou gênero, a partir de nossos instrumentos. Por outro lado, nossos alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem mesmo conhecer uma metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos (2005, p. 27).

Todas essas reflexões me fazem crer que os gêneros discursivos, desde a abordagem de Bakhtin e dos estudos que dela derivaram, possam se constituir meios eficientes para a aprendizagem; logo, para o ensino da língua materna numa perspectiva mais enunciativa, em que se aliem o conhecer e o saber-fazer, ao invés de se distanciarem cada vez mais, como vemos hoje.

A proposta desse autor vem ao encontro da função atribuída aqui ao ensino de língua materna, ao menos no que diz respeito à educação básica, a saber: a de instrumento dos processos de aquisição/construção de conhecimentos e constituição de saberes em todas as demais disciplinas que compõem o currículo desse nível de ensino. Como diz Bakhtin,

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados³ (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente es-*

táveis de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso* (2003, p. 261-262 - grifos do autor).

Cada área do conhecimento – e, por conseguinte, no referido processo de simulação, cada disciplina do currículo – possui formas específicas de expressar seus raciocínios e conceitos: definições, explicações, justificativas, questionamentos, fórmulas, gráficos, mapas, esquemas, enfim, uma grande quantidade e diversidade de gêneros discursivos aplicados às finalidades e necessidades de cada área e de cada conceito analisado, construído.

O sujeito aprendiz é exposto a essa multiplicidade de gêneros sem que, no mais das vezes, alguma instrumentalização linguístico-discursiva lhe seja disponibilizada para que possa interagir produtivamente com eles. A cultura escolar disseminou a falsa impressão de que o essencial a ser ensinado é o conteúdo temático de cada área/disciplina, como se esse conteúdo não fosse veiculado por um conjunto de sequências discursivas próprias da área e que requerem domínio, por parte do sujeito cognoscente, a fim de que possam ser compreendidas e, a partir daí, aprendido, transferido e aplicado o conteúdo que é por elas veiculado.

Desde essa perspectiva, à educação formal cabe não só ensinar o conhecimento produzido em cada área, mas também instrumentalizar o aprendiz para que tenha acesso a esses conhecimentos e seja capaz de se apropriar deles para formar seus próprios conceitos e construir/produzir novos conhecimentos.

Particularmente, à disciplina de língua portuguesa fica a dupla tarefa de instrumentalizar o aluno: a) para compreender e produzir os gêneros discursivos cotidianos, orais ou escritos, dos mais informais aos mais formais; b) para operar, quer em termos de recepção, quer de produção, com os gêneros utilizados pelas outras disciplinas, desde aqueles próprios das várias áreas do conhecimento até os que são didaticamente usados pelas disciplinas para acesso ao conhecimento produzido e a decorrente construção do conhecimento pelo próprio aprendiz, a saber: os relatórios, resumos, resenhas, esquemas etc.

Ainda conforme Bakhtin,

em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de cada campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (2003, p. 266).

Nesse sentido, com vista a se tornar eficaz na promoção da aprendizagem da língua materna, a transposição didática do saber teórico produzido pelas teorias linguísticas em saber escolar precisa ter como princípios:

- a) que a função da língua, sua finalidade educacional e a situação enunciativa devem determinar a forma, os mecanismos linguístico-gramaticais e discursivos a serem

trabalhados, ensinados, nas aulas de língua materna, não o contrário, como vem sendo feito;

- b) que a hierarquização dos conteúdos objeto de aprendizagem na educação básica em língua portuguesa seja feita com base nas sequências discursivas (definição, explicação, descrição, exemplificação) veiculadas nas outras disciplinas do currículo por meio de gêneros diversificados (verbetes, glosas, gráficos, mapas, quadros), não pela, reincidente, gramaticalização de gêneros discursivos, que, a exemplo do que ainda é feito com palavras, frases e períodos, inclui unicamente sua descrição estrutural, classificação e denominação;
- c) que seja assumida pela disciplina de língua materna a função instrumental que tem em relação às outras que compõem o currículo.

Não defendo a extinção do estudo da forma em função da análise enunciativo-discursiva, mas que esta seja priorizada e norteie o ensino daquela. Acredito que tanto os recursos textuais (mecanismos que asseguram coerência e coesão nos níveis macro e microestrutural) quanto os aspectos linguístico-gramaticais sejam tratados em função do gênero a ser aprendido, de acordo com o que é requerido pela situação enunciativa.

De acordo com Rojo:

Toda prática de linguagem se dá numa situação (de comunicação, de enunciação, de produção ou circulação) que é própria de uma determinada esfera social, em um dado

tempo e espaço históricos. Esta esfera neste tempo/espaço admite determinados participantes (com relações específicas), temas e modalidades de linguagem e de mídia, e não outros. Estes participantes articulam seus enunciados em gêneros específicos dessa esfera, e as propriedades composicionais e estilísticas desses enunciados em gêneros (forma composicional, formas lingüísticas) serão dependentes das relações entre estes participantes. Em especial, das apreciações de valor que estes façam sobre o tema e sobre seus interlocutores (2005, p. 16-17).

Cabe ao professor de língua materna criar situações-problema que desafiem o aprendiz não só a compreender como também a produzir diferentes gêneros discursivos. Dito por outras palavras, é função do professor criar situações conflitivas cuja resolução dependa da produção/compreensão de determinados gêneros. Só assim os alunos perceberão a importância de se aprimorar linguisticamente para poder interagir em diferentes contextos, com diversos objetivos e interlocutores, e tirar o máximo proveito dessas interações.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente sua existência. [...] até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas [...]. Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos

livremente até começarmos o estudo teórico da gramática (BAKHTIN, 2003, p. 282-283 - grifos do autor).

Bakhtin acrescenta que a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não é apreendida por nós a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos nas diferentes situações discursivas, com os interlocutores que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas e pelas enunciações. “As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (2003, p. 283).

Aprender a falar, de acordo com o mesmo autor, significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados, não por frases descontextualizadas e, menos ainda, por palavras isoladas). Segundo Bakhtin, há entre os gêneros do discurso e as formas gramaticais e destes com o discurso uma relação de interdependência em termos de organização: “Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (2003).

Se no ambiente escolar, e mesmo fora dele, o conhecimento manifesta-se por diferentes gêneros discursivos e se é papel da disciplina de língua materna instrumentalizar o aluno para o livre trânsito entre esses gêneros – a fim de que ele possa se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade e,

então, exercer plenamente sua cidadania –, acredito ser possível, no ensino de língua portuguesa, aliar esses dois pontos de vista apresentados pelo autor.

Os gêneros do discurso, os tipos de texto, tanto quanto os aspectos gramaticais da língua, vêm sendo trabalhados no ensino como fins em si mesmos. É comum, principalmente no ensino fundamental, vermos professores destinarem grande parte do período letivo ao ensino de fábulas, bilhetes, notícias, narrações, descrições e dissertações, suas estruturas, seus elementos, seus subtipos. E, a par disso, mas sem qualquer vínculo, solicitar categorizações e classificações lexicais e morfossintáticas, criando ambientes artificiais de compreensão/ produção de textos e os forçando a se “enquadrem” nessas tipologias (discursivas ou textuais), como se um texto real seguisse à risca os protótipos do saber linguístico ou os estereótipos do saber escolar.

Minha proposta é que, a partir das situações enunciativas que dão origem aos diversos gêneros discursivos (quer aqueles presentes no cotidiano, quer aqueles de que se valem as demais disciplinas curriculares para veicular seus conteúdos específicos), seja feita a análise da finalidade do gênero em estudo, de seu estilo, de seu conteúdo, bem como das sequências discursivas que o constituem, no sentido de explicitar a composição característica de cada gênero, sua “construção composicional”, como define Bakhtin.

Nesse sentido, tanto a tipologia textual quanto os aspectos linguístico-gramaticais – que passam a ser vistos como mecanismos de coesão e coerência, portanto, de um prisma descritivo e não mais prescritivo – poderão ser trabalhados em função dos gêneros discursivos a serem aprendidos. Em suma, o uso da língua em contextos similares aos reais determina o estudo do sistema linguístico-discursivo.

Consoante o próprio Bakhtin,

a língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente lingüísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos [...], sintáticos [...]. Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesses recursos lingüísticos especiais (gramaticais). Eles podem nem existir, mas, neste caso, o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada. A escolha de *todos* os recursos lingüísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada (2003, p. 306 - grifo do autor).

Uma instrumentalização linguística com essa configuração parece-me capaz de facilitar ao aluno seu processo de formação de conceitos, a aquisição de conhecimentos e, em decorrência disso, a construção dos saberes indispensáveis à sua inserção na sociedade como verdadeiro cidadão.

Résumé

Dans le but élargir le débat sur l'enseignement de l'emploi de la langue maternelle, je propose, dans cet article, de faire quelques réflexions d'ordre théorique-méthodologique au sujet de l'enseignement des genres discursifs. Sous l'égide d'une "nouvelle perspective de l'enseignement de la langue", l'analyse et la production de genres discursifs, oraux ou écrits, constituent l'objet d'un grand nombre d'études didactiques-méthodologiques et de pratiques enseignantes. Dans ce contexte et du point de vue de quelqu'un qui s'occupe de la supervision de stages d'étudiants de Lettres, il devient nécessaire et urgent d'analyser, dans le cadre de la lecture et de la production de genres discursifs, quelques transpositions didactiques mises en place dans le contexte scolaire, à la lumière des principaux principes théoriques-méthodologiques sur lesquels s'appui l'approche énonciative des études du langage.

Mots-clé: Enseignement de langue. Genres discursifs. Transposition didactique.

Notas

- ¹ Disponível em: [http://br.taringa.net/posts/quadrinhos/2171/131-Tirinhas-\(Quadrinhos\)-da-Mafalda.html](http://br.taringa.net/posts/quadrinhos/2171/131-Tirinhas-(Quadrinhos)-da-Mafalda.html). Acesso em: 5 jan. 2011.
- ² Desenvolvimento entendido como o processo de desenvolver.
- ³ Conceito situado pelo próprio autor no campo da *parole* saussuriana, significa o ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos etc. Bakhtin, segundo seu tradutor, usa indiscriminadamente os termos "enunciado" e "enunciação", sem distingui-los.

Referências

- ÁLVAREZ, Teodoro. *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis, 2005.
- AUSUBEL, David P. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- AZEVEDO, T. M.; ROWELL, Vania Morales. Uma proposta de língua materna instrumental para o Ensino Fundamental. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS / I ENCONTRO CATARINENSE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, I. *Anais*. Florianópolis - SC: UFCS, 2006. 1 CD.
- _____. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, Flavia B.; PAVIANI, Jayme (Org.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 211-230.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MORIN, Edgar. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. A sair em MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais sob perspectivas diversas*. Florianópolis - SC: UFSC/GT de LA da Anpoll. Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 10 jun. 2005.
- SANTOS, Marcia M. C.; PEREIRA, Siloe; AZEVEDO, Tânia M. de (Org.). *Projeto pedagógico UCS-licenciatura (formação comum)*. Caxias do Sul: Educs, 2004.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.