

# OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: (IM)POSSIBILIDADES E SABERES DOCENTES

Juliana Cássia de Souza Yamaguti<sup>1</sup>

Filomena Elaine Paiva Assolini<sup>2</sup>

*Vivemos nossas próprias vidas através de textos. (...)  
Qualquer que seja sua forma ou o meio pelo qual nos  
cheguem, essas histórias nos formaram a todos nós.*

Jerome Bruner

A temática dos gêneros discursivos (GD) recebeu grande visibilidade na área da educação, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998. A publicação do documento orientou a implantação de políticas curriculares que instauraram, na época, mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa no Brasil, tanto no que diz respeito aos objetivos do ensino quanto em relação às estratégias e conteúdos; ainda hoje, a proposta é muito discutida, principalmente por ter se consolidado enquanto um paradigma hegemônico no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, conforme enfatiza Marinho (2001).

Essa hegemonia paradigmática se materializou – e até hoje se faz presente – nos diferentes discursos que circulam nas escolas e que preconizam que o trabalho pedagógico, envolvendo o ensino da Língua Portuguesa, “deve” ser feito partindo dos GD e, tomando-os como referência primeira, os professores devem desenvolver todos os demais conteúdos: gramática, ortografia, produção textual, entre outros.

Bakhtin (1997) associa os GD a todas as esferas das atividades humanas que se relacionem à utilização da língua. Um enunciado tem determinadas características que, graças à sua série de utilizações, tornam-se relativamente estáveis; conforme tais características vão sendo repetidas, passam a caracterizar um determinado GD. E já que a variedade da atividade humana é inesgotável, a riqueza e a variedade de GD são infinitas.

Desde muito antes de iniciarem sua vida escolar, as crianças já conhecem inúmeros GD, e produzem textos (oralmente) adequados às determinações específicas de cada um deles. Isso ocorre porque, enquanto fala, o sujeito circula entre diversos GD sem perceber. Moldamos nossa fala segundo as características necessárias num dado momento – às vezes, de forma mais padronizada e estereotipada, às vezes mais maleável, mais plástica e criativa. A comunicação verbal, tal como a escrita, dispõe de inúmeros GD, alguns mais formais, outros mais suscetíveis à criatividade e o acesso a grande parte desses gêneros nos é dado quase tal como a língua materna que antes mesmo que estudemos a gramática, já dominamos de alguma maneira (BAKHTIN, 1997).

Essa língua materna é o lugar de constituição do sujeito, já que é partir dela e na relação com a própria língua que o mundo lhe é apresentado, que ele se constitui e se identifica, enquanto parte de um grupo, de uma sociedade, tornando-se espaço de subjetividade e de memória. Propomo-nos, neste trabalho, olhar para o ensino de língua a partir dessa premissa e, nesse sentido, conceber os GD como um recurso possível, como ferramenta para a inscrição do sujeito em determinadas práticas discursivas.

As práticas discursivas representam diferentes articulações possíveis entre os dizeres, de maneira a estabelecer significações e ressignificações no processo de produção dos sentidos.

---

<sup>1</sup> Mestra em Ciências – Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/ USP, Ribeirão Preto-SP. E-mail: [jcassias@hotmail.com](mailto:jcassias@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/ USP, Ribeirão Preto-SP. E-mail: [elainefdoc@ffclrp.usp.br](mailto:elainefdoc@ffclrp.usp.br).

Podemos nos referir a inúmeras atividades discursivas praticadas pelo homem, envolvendo o discurso enquanto linguagem em movimento, ou a um universo específico – como no caso deste estudo, em que nossos olhares voltam-se às práticas discursivas escolares. Foucault (1987) define as práticas discursivas como imanentemente caracterizadas pelo discurso, por meio de conjuntos de regras determinadas conforme sua própria especificidade; mais ainda, um “(...) lugar onde se forma e deforma, onde aparece e se apaga uma pluralidade emaranhada – ao mesmo tempo suposta e lacunar – de objetos”(p. 55).

As práticas pedagógicas são entendidas, a partir do ponto de vista de Gimeno Sacristán (1999), como o conjunto de ações docentes desenvolvidas em sala de aula. Essas ações representam “(...) o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (p. 73), o que nos conduz à indiscutível relação entre a teoria e a prática na educação. É a prática pedagógica que oferece elementos para o desenvolvimento das teorias educacionais, na mesma medida em que são os conhecimentos teóricos que possibilitam a intencionalidade e a reflexão sobre as práticas educativas.

Para concretizar nosso estudo, fundamentamo-nos nos princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso de matriz francesa (AD) que é definida por Orlandi (1996) como “(...)uma desdisciplina, que vai colocar questões linguísticas no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga” (p. 25), ao mesmo tempo em que propõe questionamentos fundamentais às ciências sociais, acerca da transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam.

Constituindo uma temática relacionada a todas as atividades humanas, sem dúvida, a questão dos GD é extremamente importante, do ponto de vista escolar. Analisar os dizeres dos sujeitos-professores do Ensino Fundamental I, sobretudo suas concepções e práticas pedagógicas escolares, se revela uma atividade de grande importância, pois essa problemática (à qual nos dedicamos em nossa dissertação de mestrado<sup>3</sup>) fundamenta os documentos oficiais nos quais se baseiam os docentes para o desenvolvimento de seus fazeres pedagógicos e didáticos em sala de aula, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por entrevistas semiestruturadas, realizadas com seis diferentes docentes da rede pública municipal, de uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo. As entrevistas foram gravadas em arquivos de áudio e, posteriormente, transcritas integralmente; buscamos respeitar, tanto quanto possível, durante a transcrição, o ritmo das falas, as pausas, os silêncios e outros aspectos significativos para a AD. A partir do amplo espaço discursivo (MAINGUENEAU, 1997), constituído pela transcrição integral dos arquivos de áudio de todas as entrevistas, foram realizados recortes – definidos como fragmentos correlacionados entre linguagem e situação (ORLANDI, 2012).

Nossas análises permitem destacar, entre outros pontos, que os GD são concebidos pela escola como critérios de classificação de diferentes textos, como categorias estanques e imutáveis – desconsiderando o pressuposto básico da teoria dos gêneros de Bakhtin, que pressupõe a “relativa” estabilidade dos gêneros. Embora nos documentos oficiais e planos de ensino, o discurso presente faça referência inclusive à teoria bakhtiniana, a prática pedagógica e o discurso dos professores evidenciam que a compreensão vigente muito próxima de uma concepção classificatória. Destacamos, aqui, indícios de que os saberes docentes<sup>4</sup> suscitados pelos sujeitos-

<sup>3</sup> YAMAGUTI, J. C. S. Discursos sobre os gêneros discursivos: análise dos dizeres de sujeitos-professores do Ensino Fundamental I. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-16062016-110833/pt-br.php>>.

<sup>4</sup> Os saberes docentes envolvem a experiência docente, o conhecimento e os saberes pedagógicos, específicos em relação aos conteúdos escolares. São definidos, de acordo com Tardif (2002), como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências” (p. 36).

professores, a respeito dos GD, não são ainda suficientes para que os mesmos possam desenvolver uma prática pedagógica que lhes permita contribuir para que os estudantes se tornem capazes de se inscreverem, de maneira autônoma, nos mais diversos gêneros discursivos, compreendendo-os enquanto recursos de empoderamento social. Mais ainda, os discursos cristalizados sobre os GD favorecem a manutenção de sentidos naturalizados ideologicamente e que apregoam que “todos os professores” trabalham/sabem trabalhar a partir dos gêneros discursivos – quando não o sabem, a consulta a manuais que acompanham os livros didáticos é considerada suficiente para tornar o docente apto e seguro na realização desse tipo de prática.

A partir das discussões estabelecidas, percebemos que os docentes entrevistados buscam referências em seu interdiscurso, na tentativa de construir definições teóricas satisfatórias sobre o conceito de gêneros discursivos; na tentativa de desenvolver práticas pedagógicas significativas com os estudantes, os docentes mobilizam saberes adquiridos por meio da prática pedagógica – e que compõem o arcabouço dos saberes necessários à atividade educativa, segundo proposto por Tardif (2002).

Contudo, diante da formação inicial fragmentada e compartimentada (PIMENTA, 2012) e das dificuldades encontradas nos cursos de formação continuada os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I dispõem de pouco conhecimento a respeito das dimensões múltiplas que compõem a língua e a linguagem. Entendemos que ensinar uma língua é mais que fazer com que os estudantes alcancem a fluência leitura, escrita e produção textual. Ensinar uma língua envolve fazer com que os estudantes percebam que é nesse espaço, o da língua, que eles podem (ao menos deveriam poder) se significar, se expressar e se constituir. Implica fazer com que esses sujeitos compreendam as condições de produção da língua em suas diferentes modalidades e formas de uso, para que se identifiquem, enquanto produtores de sentidos, capazes de produzir o novo – e não se vejam apenas como sujeitos reprodutores de sentidos.

E pensar na necessidade de formar sujeitos capazes de atuar sobre a língua nos conduz diretamente à noção de discurso proposta pela AD, e à proposta bakhtiniana do estudo dos GD. Implica compreender o processo do ensino de línguas como um processo de constituição de sujeitos linguísticos, que atuam na e sobre a língua, e a língua como o lugar em que as relações sociais, das mais diversas ordens, se materializam. Assim, percebemos a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem, aos sujeitos-estudantes, a inscrição em formações discursivas diferentes daquelas em que eles já se encontram inscritos, para que, a partir daí, sejam instigados a reconhecer, identificar-se e, então, utilizarem-se de determinados GD.

Compreender o processo de produção dos sentidos oportuniza ao sujeito-professor um olhar novo para a sala de aula: permite-lhe olhá-la como um ambiente em que há, não alunos para aprenderem a produzir textos, para “aprenderem” a língua que falam desde que nasceram e antes de iniciarem sua trajetória escolar, mas, sim, como um ambiente de produção de discursos, de materialização constante da “língua viva”, em que há inúmeras tomadas de posição e em que pode ocorrer – mais do que a prática da produção de textos, de acordo com as características correspondentes a determinados gêneros discursivos – a prática de textualização, em que os efeitos de sentido produzidos se entrelaçam, conforme concebido por Gallo (2008).

Notamos, aí, um espaço possível para a atuação dos professores de língua portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental I: acreditamos que os conhecimentos teóricos da AD podem contribuir de maneira significativa na construção de seus saberes da docência, sobretudo porque proporcionam ao professor a oportunidade de ocupar diferentes posições ao longo de suas atividades docentes. A partir da consciência das limitações, imposições e contrariedades do Discurso Pedagógico Escolar, é possível que o professor tenha maior engajamento para que o discurso polêmico seja instaurado em sala de aula – já que, em concordância com Pacífico (2002), é ele quem deve permitir ao aluno ocupar um lugar diferente do de ouvinte em suas aulas. É ao

sujeito-professor que cabe a determinação de permitir, ao sujeito-aluno “olhar o objeto discursivo e questionar, discutir, construir os sentidos acerca ‘disto’” (PACÍFICO, 2002, p. 50).

E fica, mais uma vez, muito claro que a palavra, especialmente a escrita, além de ser um instrumento de desenvolvimento social, cognitivo e cultural, torna-se um instrumento de dominação e poder, e seu domínio determina a participação ou exclusão do indivíduo nas relações sociais, e a ocupação de determinados lugares discursivos. Assim, o aluno só tem acesso ao conhecimento legitimado pela escola, e que lhe é transmitido pelo professor.

Os GD representam um recurso possível, uma ferramenta para a inscrição do sujeito em determinadas práticas discursivas. Entretanto, destacamos que é substancial que os professores se apropriem do conceito ao longo de seu processo de formação inicial; percebemos a necessidade de levar aos professores a compreensão mais ampla da língua enquanto língua viva, porosa e preche de sentidos – e, conseqüentemente, de um ensino de língua que não pode ser articulado de maneira diferente, senão por meio de práticas discursivas.

Nesse sentido, investigar os gêneros discursivos e reconhecê-los enquanto aspecto fundamental da linguagem faz-se importante, sobretudo a fim de se obter embasamento teórico para lidar com novos conceitos. Além disso, acreditamos que tal embasamento viabiliza a promoção de discussões a respeito da importância de práticas adequadas à necessidade de constituição dos sujeitos-estudantes, enquanto sujeitos leitores e sujeitos produtores de textos. Entendemos os gêneros discursivos, como Rojo (2015), como uma entidade de vida, dinâmica e encantadora no âmbito das relações humanas.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

GALLO, S. L. **Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva**. Blumenau: Nova Letra: 2008.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MARINHO, M. **A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil**. Tese de Doutorado. UNICAMP: Campinas, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. Tese de Doutorado. FFCLRP. Ribeirão Preto: 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, R. H. R. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.