

A LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS – PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA CONSCIENTIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL DO EDUCANDO

Marilza Borges Arantes¹

Resumo: Este estudo compõe-se de uma breve pesquisa acerca da estrutura dos gêneros discursivos sob bases teóricas bakhtinianas. Essa teoria é suporte para a ideia de que os gêneros discursivos são instrumentos pedagógicos que levam à conscientização, acesso e mobilidade social, considerando que são socialmente construídos, tendo em vista o contexto cultural (espaço, tempo) em função do uso em uma determinada esfera. Sendo assim, são objetos de poder, pois trazem implícitos na linguagem discursos ideológicos que requerem uma prática pedagógica crítica, de conscientização, de forma interativa, professor e aluno, na sala de aula.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; social.

1. Introdução

Este estudo objetivou investigar a ação pedagógica do professor e os reflexos produzidos com o uso de gêneros discursivos em sala de aula. Nessa perspectiva, procuramos conhecer a natureza dos gêneros discursivos, para assim compreendermos, sobretudo, a ação dos sujeitos envolvidos: professor e aluno, atravessados pelos múltiplos discursos veiculados pelos gêneros. Analisamos, a responsabilidade do professor e da escola como veículos, via textos, de formação ideológica e, por conseguinte, as possibilidades de mudanças na consciência do educando a fim de formá-lo cidadão apto a integrar-se na estrutura social em que se encontra. O gênero é concebido não em caráter puramente linguístico, mas, sobretudo, em sua composição discursiva, excedendo a concepção saussuriana de língua como fato social, fundada na pura necessidade de comunicação, como objeto abstrato, assumindo a concepção bakhtiniana que valoriza a “fala”, enunciação, de caráter social, intrinsecamente ligada às condições de comunicação, às estruturas sociais.

2. Texto – uma materialização da linguagem

De todas as linguagens que o homem, ao longo de sua história, tem construído e usado para se comunicar e interagir, o texto é a que mais se destaca por ter o poder de consolidar, através da palavra, o seu pensamento, a sua subjetividade de caráter abstrato para representar as diversas situações em que se concretiza o seu cotidiano. A palavra é o principal signo linguístico à medida que carrega relações de sentidos pré-estabelecidos por uma comunidade linguística em função de seu uso em determinadas situações. Dessa forma, por servir e representar situações, sendo parte do sistema semiótico da linguagem, a palavra constitui-se um signo ideológico por excelência. Segundo Bakhtin, “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como indicador das mudanças” (1988, p. 17). Compreendemos, então, que a língua não é uma superestrutura de uma comunidade linguística e sim a ideologia, a qual se faz viva através da ação dialética de seus membros, sendo a palavra o instrumento vital.

¹ Mestre em Linguística – UFU. E-mail: marilzaborgesarantes@yahoo.com.br.

2.1. Gêneros discursivos

Ao tomarmos como base a linha teórica bakhtiniana, inevitavelmente assumimos a postura pedagógica do autor ao dizer que cada ideia constrói-se para explicar outra, ou seja, conceitos se correlacionam para formar outros. Essa é uma abordagem dialógica de gênero como “instância de criação e acabamento do objeto estético”.

O gênero, assim definido, tem como bases: acabamento e, por conseguinte, inacabamento, como princípios dessa construção estética. Por inacabamento, entendemos ser a “focalização de uma ideia ou fenômeno à luz de diferentes pontos de vista com o objetivo de captar o momento presente do processo de construção de significados” (MACHADO, 1997, p. 145). Por essa conceituação, fica clara a visão ideológica em que os gêneros se constroem, deixando assim espaço para o cruzamento de diferentes vozes. Nessa dialética, um ponto de vista é percebido (o eu) por causa da presença do outro num determinado momento. E é nessa questão de posicionamento, de visão extraposta que Bakhtin formula a noção de acabamento, de estética geral. Acabamento implica, pois, a construção do todo através da relação entre partes (eu/outro).

Enquanto é possível caracterizar texto como manifestação espacial formal, o gênero é entendido, conforme sua composição, em uma dimensão temporal, em seu uso. “O conceito de gênero é potencialmente a imagem de uma totalidade, onde os fenômenos da linguagem podem ser apreendidos na interatividade dos textos através do tempo, decorrente, sobretudo, dos vários usos que se faz da língua” (MACHADO, 1997, p. 152).

Para Bakhtin (1997), os enunciados reúnem os mais variados gêneros discursivos usados na língua, nas diferentes esferas sociais, sendo eles os gêneros primários e os gêneros secundários. Os primários pertencem aos discursos da oralidade em seus mais variados níveis (do diálogo cotidiano ao discurso didático, filosófico ou sócio-político); enquanto os secundários, fazem parte da literatura, da ciência, da filosofia, da política e, embora elaborados pelo padrão cultural mais complexo, principalmente pela escrita, correspondem a uma interface dos gêneros primários.

Embora as bases de construção do gênero discursivo estabelecidas por Bakhtin (1997) são principalmente de natureza social, há em seus estudos a ideia de que “o próprio enunciado possui seu estilo individual, no sentido de que, sendo forçosamente individual enquanto ato, pode caracterizar-se tanto como tal quanto como reflexo “de quem fala ou (escreve)”. Isso quer dizer que quando o enunciador (produtor) materializa um *tipo*, ele está utilizando traços característicos de outros enunciados formulados anteriormente ou paralelamente numa mesma esfera de uso da linguagem, enquanto que, ao acrescentar a isso estratos próprios da sua relação com a língua, estará assim criando um estilo.

2.2. Gêneros discursivos em sala de aula – instrumentos de conscientização e poder

Pennycook (2001) pontua a necessidade de trazermos os gêneros discursivos para a sala de aula como ferramentas pedagógicas capazes de levar, por meio da análise crítica do discurso que veiculam, a conscientização dos educandos sobre o meio social em que se encontram. Esse autor evidencia-nos a necessidade de proporcionar ao educando a leitura crítica de textos além da tradicional codificação de informações padronizadas pelo sistema escolar, muitas vezes limitada à visão de um grupo, deixando de considerar minorias como, por exemplo, a raça negra.

No entanto, Pennycook (2001) alerta para às visões rousseauianas, idealistas de que estudantes são encorajados a expressar por si mesmos, um processo que os conduzirá ao desenvolvimento social. Ele chama a atenção para essa total liberdade de busca do conhecimento autônomo levar a uma aproximação inadequada para questões de poder e linguagem. Sobre isso,

criticamente, Delpit argumenta “para a importância de ensinar explicitamente o poder da linguagem para negros e outras minorias de crianças”, segundo ela “minorias de crianças precisam ter instrução explícita na cultura do poder” (DELPIT, 1995, p. 25).

Pennycook, em contrapartida, diz que “a pedagogia explícita de inclusão e acesso não é, entretanto, um argumento para ensinar um modelo de linguagem, mas uma cuidadosa e calculada versão de ensinar gêneros particulares de linguagem.” (PENNYCOOK, 2001, p. 97)

Assim compreendido, o uso de diferentes gêneros discursivos é uma prática pedagógica capaz de levar à conscientização e dessa forma provocar mudanças sociais, mas com sérias e inexploradas tensões, entre uma ênfase no acesso e uma ênfase no engajamento crítico. Assim, ao explorarmos metalinguagem, pedagogia extra, engajamento crítico e/ou práticas situadas, é necessário termos estruturada nossa ação pedagógica, ou seja, que saibamos qual forma de metalinguagem ou engajamento crítico, onde e para quem estamos trabalhando, pois isso envolve artifícios incomensuráveis.

Embora saibamos das reais possibilidades de acesso e conscientização através da prática pedagógica em sala de aula com o uso dos gêneros literários, ainda há uma latente preocupação baseada na pedagogia crítica sobre “as vozes dos estudantes marginalizados, argumentando que currículos dominantes e práticas de ensino vigentes nas escolas silenciam as ideias, a cultura, e vozes dos estudantes para outras vivências” (PENNYCOOK, 2001, p. 100).

De encontro a essa realidade, a proposta de educação posta por Paulo Freire (FREIRE; MACEDO, 1987) centra-se na noção de “voz”, na abertura sobre o espaço para o marginalizado “falar”, “escrever” ou “ler” e das possibilidades dessa voz transformar suas vidas e o sistema social que os exclui. Tem-se assim, uma postura contra o agenciamento de supostas estruturas de celebração humanística liberal de livre arbítrio, possibilitando ao estudante uma capacitação para o poder de expressar por si mesmo, quando sua linguagem for discriminada, ignorada por essas formas vigentes de cultura e conhecimento. Essa proposta de um desenvolvimento de letramento crítico, de uma educação gerada na construção de uma literatura alicerçada nas condições locais e preocupações das pessoas em sua comunidade social é o caminho para uma educação libertadora.

3. Mostra de gêneros trabalhados em sala de aula

Nesta breve exposição de práticas pedagógicas temos como propósito fundamentar a nossa concepção de linguagem, sua natureza, seus modos de funcionamento, suas eventuais finalidades, suas relações com a cultura e as implicações complexas com a ideologia. Assim, ilustramos as concepções de gêneros discursivos que tomamos como referência para nossas práticas pedagógicas por meio de dois textos trabalhados em sala de aula.

O texto 1, uma tradução da carta enviada ao Presidente dos EUA por Robert Browman, tenente-coronel e combatente no Vietnã, atualmente Bispo da Igreja Católica na Flórida, é um gênero discursivo sociopolítico (gênero primário, segundo Bakhtin) que se concretiza no gênero literário (uma carta, formalmente elaborada na escrita) e assim também caracterizada como gênero discursivo secundário. O texto é composto por um conjunto de argumentos para construir o perfil mascarado da maior potência mundial, os EUA. É um complexo informativo de questões sócio-histórico-políticas de diferentes países. Sua base de construção, portanto, são os contextos culturais, sociais e políticos desses lugares, uma vez que o sujeito locutor, via palavras, expõe o objeto enunciado – as verdades sobre as ações dos EUA em todo o mundo. Como instrumento para levar os alunos à conscientização política acerca dos EUA, também situa questões de poder, de opressor e oprimido (tomando o povo, a coletividade), estando nele implícitas múltiplas vozes.

O texto 2, “O pagodão do Pagodinho”, é um gênero discursivo da oralidade, uma entrevista (gênero primário) que se consolida na escrita, principalmente por ser publicado em uma revista, veículo de informação e, sobretudo, um registro de autoridade entre as demais que circulam no país. O conteúdo semântico e pragmático desse gênero discursivo formula-se em torno de um acontecimento pessoal (uma infração, a quebra de um contrato econômico), no qual circunda todo um contexto social que o locutor (o entrevistado, Zeca Pagodinho) assume para fazer suas enunciações de caráter filosófico, como em “Pra mim, o que existe é a ética do Xerém. Lá o que eu falo vale mais do que qualquer papel escrito”. Por essa passagem linguística, podemos perceber que a voz própria do locutor apresenta todo um conjunto harmônico, com caracteres estilísticos enquanto enunciador, representando as generalidades dessa forma discursiva em torno de uma situação real, a qual envolve elementos culturais e sociais de uma comunidade “Daqui a pouco eu vou *tomar uma Brahma*. Eu queria dizer que ia tomar uma cerveja. Porque, *em Xerém*, Brahma é sinônimo de cerveja”. Em consequência desse real, toda essa “aparência formal do gênero, admite uma variedade de vozes sociais e suas diferenças e correlações” (FAÏTA, 1997, p. 166). O locutor é visto como um fenômeno socioideológico.

Nesta breve mostra de gêneros discursivos trabalhados em sala de aula, vimos diferentes formas de construção composicional dos textos e os diferentes contextos enunciativos nos quais se sustentaram fatos reais, tomados como verdades pelos seus locutores em seu projeto discursivo. Quanto à forma de produção dos discursos, as escolhas lexicais, conferem estilo, intenções, mas, sobretudo, a forma de levar ao questionamento, às investigações e a um desarranjo, por assim dizer, provoca no consciente dos interlocutores, os alunos, uma análise crítica do conteúdo dos textos.

4. Conclusão

Sob a ótica dos linguistas e de outros estudiosos da linguagem tomados e por meio da linearidade do estudo feito (construção do gênero – poder e linguagem do gênero – gêneros em sala de aula), confirmamos que os gêneros discursivos são construtos estabelecidos entre um objeto abstrato, a língua, mas sob o preponderante fator – o contexto social. Eles têm, nessa proposta, a função de comunicar, não como informação, mas sim como processo interativo, a posição e o contexto social que o locutor, enquanto enunciador, ocupa na sociedade. A palavra é, indiscutivelmente, instrumento ideológico “As pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes (sempre – grifo nosso) para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam atos linguísticos” (BORDIEU, 1977 apud GNERRE, 1985, p. 3).

A compreensão das bases discursivas na formação dos gêneros e a relação dos locutores enquanto enunciadores, bem como das vozes que dialogam com o interlocutor (o aluno), permitem ao professor mediar a atividade de “leitura” em sala de aula.

Trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula é uma possibilidade de lidar com a língua como instrumento de expressão em diferentes situações do dia a dia do educando.

5. Referências

AUERBACH, Elsa. The politics of the ESL classroom: Issues of the power in the pedagogical choices. In: Tollefson, J. (Ed.). *Power and inequality in language education*. New York: Cambridge University Press. 1995.

BAKHTIN, Mikhail Volochínov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. 196 p.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Prereira São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COOPE, B., KALANTZIS, M. The power of literacy and the literacy of power. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *The power of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press, 1993. p. 63-89.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Unicamp, 1997. parte I, cap. 1, p. 27-38.

BOWMAN, Robert. *Why America hated htm*. Disponível em: <<http://www.robert-fisk.com>>. Acessado em: 17 de setembro de 2002, 16:18.

DELPIT, Lisa. *Other people's children: cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press, 1995.

FAÏTA, Adilson. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Unicamp, 1997. parte III, cap. 2, p. 159-177.

FREIRE, P.; Macedo, D. *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1987.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. 91 p.

LUKE, Allan. Genres of power? Literacy education and the production of capital. In: HAGEN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). *Literacy in society*. London: Longman, 1996. p. 308-338.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. parte III, cap. 1, p. 139-158.

MARTINS, Sérgio. O pagodão do Pagodinho. *Veja*, São Paulo, ed. 1846, a. 37, n. 12, p. 11-15, 24 mar. 2004.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistic – an introduction*. London: Lawrence Erlbaum Publishers, 2001. 195 p.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.