

Issues about the work with text genres in the foreign language classroom: a discussion under the bakhtinian view

Questões sobre o trabalho com gêneros textuais na sala de aula de língua estrangeira: uma discussão sob a ótica bakhtiniana

Carla de AQUINO¹

Resumo: Este artigo traz uma reflexão sobre a importância da exploração dos gêneros textuais na aula de língua estrangeira como ferramenta de acesso a diferentes línguas e organizações sociais. Para isso, apresenta-se uma breve revisão do conceito de gênero para o Círculo de Bakhtin. Em seguida, são trazidas algumas observações sobre o trabalho com gêneros textuais em língua materna e estrangeira, sempre com referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos escolares. A concepção de língua presente nos Parâmetros e a encontrada na obra do Círculo são perfeitamente condizentes, mas apesar de a utilização dos gêneros dar conta dos objetivos do ensino de línguas presentes naquele documento, esse trabalho ainda não foi sistematizado a ponto de alcançar as salas de aula e materiais didáticos.

Palavras chave: gêneros textuais; ensino de língua estrangeira; PCNs.

Abstract: This article brings considerations on the importance of exploring text genres in the foreign language classroom as a tool to access different languages and social organizations. For doing so, we firstly present a brief review of the concept of genre for the Bakhtin Circle. Secondly, we come out with some considerations about the work with text genres in mother and foreign language, always with a reference to the National Curriculum Parameters for the third and fourth school cycles. The conception of language present in them and the one found in the work of the Circle are perfectly suitable. However, despite using genre to make up for the objectives of language teaching present in that document, the work still has not been systematized to the point of reaching classrooms and didactic materials.

Keywords: text genre; foreign language teaching; National Curriculum Parameters.

1 Introdução

O trabalho com gêneros do discurso tem se difundido grandemente na abordagem da língua portuguesa em sala de aula, buscando trabalhar com a língua viva, diferentemente do que era proposto por antigos métodos estruturalistas de ensino de língua materna. Entretanto, pouco se vê da aplicação de tais conhecimentos ao ensino de língua estrangeira no ambiente escolar, talvez porque ainda haja dúvidas em relação à própria teoria, ou ainda, quanto à metodologia que pode ser utilizada para fazer tal abordagem. As discussões existentes ainda parecem se restringir, em grande parte, à academia.

Se acreditamos que a ideologia se constrói no social e é um espelho das relações interindividuais, a palavra passa a ser um fenômeno ideológico e, na esteira dessa visão de linguagem, podemos dizer que somente conheceremos uma língua e as relações sociais que se

¹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da PUCRS, bolsista CNPq.

estabelecem entre os falantes dessa língua, se conhecermos suas produções textuais, seu discurso², tomando a palavra como objeto de estudo que permite desvendar as refrações ideológicas realizadas pelos grupos.

Conforme encontramos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*³ (doravante MFL), em cada dado momento de um corpo social encontram-se diferentes conteúdos ou temas realizados através de diferentes tipos ou formas de discurso.

“cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas”.(MFL, 2004:43)

Com base na citação de MFL, é possível verificar que para o Círculo o tema e a forma das comunicações estão intrinsecamente ligados. Quando fazemos algo através da linguagem, precisamos de uma forma para fazê-lo e a isso também se presta o gênero. Sendo assim, um conjunto de gêneros utilizados por uma comunidade ou grupo específico, acaba por ser um histórico das relações que se estabeleceram entre esse grupo. O texto de MFL ainda acrescenta que “a compreensão de cada signo (...) efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma”. (MFL, 2004:62)

Sob essa perspectiva, compreender uma língua e uma cultura significa compreender os tipos de relações sociais que se estabelecem entre os indivíduos em diferentes situações. É nisso que uma língua difere da outra e essa compreensão pode significar adequação discursiva e pragmática do aprendiz quando se relaciona com tal cultura. Em MFL os autores afirmam que

“na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular”(MFL, 2004:95).

Sendo assim, ensinar uma língua estrangeira não é apenas apresentar ao aluno um sistema de uma outra língua, um conjunto de regras que regem a combinação entre os elementos desse sistema, uma lista de palavras como presentes em dicionários; faz parte do papel do professor de língua estrangeira a exposição do aluno a enunciações, a situações reais de utilização desse idioma, permeados de conflitos ideológicos, de conteúdo e de valores.

² Os termos *produção textual* e *discurso* não se referem neste artigo apenas a produções escritas de uma determinada sociedade e sim a qualquer tipo de prática de linguagem resultante da interação entre indivíduos.

³ Preferimos, neste texto, não citar autoria da obra supramencionada e tomá-la como um conjunto de idéias do Círculo de Bakhtin, como forma de nos distanciarmos dos problemas de autoria que circundam as obras produzidas por Bakhtin e Voloshinov.

De acordo com o MFL, é possível estudar as relações que se estabelecem entre situação de interação concreta e a extralingüística. Os autores propõem uma abordagem metodológica para a linguagem que teria os seguintes tópicos de estudo:

- “1. As formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.” (MFL, 2004:124)

É importante esclarecer aqui o lugar em que me coloco: falo como professora de língua estrangeira (inglês) que reconhece a necessidade do trabalho com o texto na aula de língua estrangeira e que busca alternativas para a prática docente como modo de fornecer um auxílio a professores que tenham as mesmas preocupações.

A pergunta norteadora desse trabalho é: Qual o lugar dos gêneros no ensino da língua inglesa e como os parâmetros curriculares nacionais abordam essa questão na aula de língua estrangeira? O objetivo deste trabalho é respondê-la apenas superficialmente, até por uma questão de extensão, mas trazer o assunto para debate e reflexão.

O texto será desenvolvido da seguinte forma: primeiramente introduziremos a questão em debate, em seguida traremos uma breve fundamentação sobre gêneros textuais de acordo com a visão do Círculo de Bakhtin, na seção seguinte abordaremos o uso dos gêneros no ensino de língua materna – Português, seguida de uma pesquisa sobre o papel dos gêneros nos parâmetros curriculares nacionais para língua estrangeira (5ª a 8ª série), e, finalmente traremos uma discussão das contribuições da abordagem dos gêneros na sala de aula de língua estrangeira e algumas considerações finais.

2 Gêneros Textuais

As atividades humanas estão relacionadas com o uso da linguagem e por ela são organizadas. Esta linguagem se apresenta de diferentes formas de acordo com o tipo de atividade a que se presta, o grupo que a utiliza e o campo em que é empregada.

Por gêneros do discurso, Bakhtin compreende os *tipos relativamente estáveis de enunciados* (Bakhtin,2003:262). Embora os enunciados sejam particulares, cada campo de aplicação utiliza esses tipos *relativamente* estáveis. Os enunciados refletem seus objetivos ou finalidades através do que Bakhtin chama de *conteúdo temático, estilo e construção composicional*. Esses três elementos encontram-se intrinsecamente ligados.

De acordo com Bakhtin, os gêneros são multiformes e se atualizam a cada utilização; por isso a definição de *relativamente estáveis*, pois apesar da atualização, eles mantêm algumas características comuns entre os tipos. O autor apresenta uma divisão entre os gêneros discursivos primários e secundários, esclarecendo que essa diferença não é de ordem funcional, mas sim de construção.

Os gêneros primários se originam da resposta à comunicação imediata e estão vinculados à realidade e a enunciados de outrem, como os diálogos cotidianos. Quando são utilizados dentro de gêneros mais complexos, eles perdem essas características. Os gêneros secundários, esses sim complexos, nascem de relações culturais “estáveis” e organizadas e se encontram predominantemente na forma escrita. Como exemplo de gêneros secundários o autor cita o artístico, o científico e o sociopolítico. Isso não quer dizer que nos gêneros secundários não tenhamos respostas a enunciados de outrem, o que é característico da dialogia, mas os enunciados aparecem desvinculados da realidade imediata. Normalmente os gêneros secundários absorvem os primários em sua elaboração.

Para Bakhtin, os enunciados refletem o contexto em que são criados, tanto através dos recursos lingüísticos utilizados como pelo conteúdo e por sua composição. Torna-se, sob essa perspectiva, extremamente importante o papel dos interlocutores e da relação que há entre eles, assim como o tema do próprio enunciado, isto é, de que e para quem se fala. Essa abordagem mostra-se diferente do que historicamente se costumava estudar como gênero discursivo ou gênero retórico. Dentro da abordagem do círculo, não há análise puramente lingüística e não é possível separar linguagem de ideologia.

Uma das grandes contribuições da proposta de estudo de gêneros de Bakhtin é o foco na natureza do enunciado. Segundo o autor, o desprezo das especificidades dos enunciados dentro da investigação lingüística leva a análises lingüísticas puramente formais e abstratas. Ao mesmo tempo em que os enunciados são particulares e individuais, há certa regularidade, especialmente em alguns gêneros do discurso, os que são mais fixos e padronizados. Nesse caso, o aspecto individual é apenas um resultado de o enunciado ter entrado em uso através de um indivíduo, mas não faz parte de seu plano de análise.

Os gêneros correspondem a certos estilos que se perpetuam em cada campo de atuação, ou o que o autor chama de *esferas da atividade humana*. No decorrer da história é possível verificarmos como os gêneros mudam conforme ocorrem mudanças nas atividades e na vida social das pessoas. O estudo dos enunciados não pode ser do âmbito apenas da gramática (normativa), uma vez que eles estão na linha de interseção entre sistema e uso e, portanto, entre gramática e estilística.

Para Bakhtin,

“Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um

fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”. (Bakhtin, 2003:269)

As palavras e orações são unidades da língua, já os enunciados são *unidades da comunicação discursiva*. Enquanto os primeiros referem apenas à forma e estão presentes em um sistema virtual de possibilidades, os últimos estão presentes e atualizados no uso da língua.

O papel do ouvinte, como já mencionado, foi ressaltado nessa abordagem, já que ele deixa de ser apenas um ouvinte passivo e passa a ser aquele a quem o enunciado se dirige em busca de compreensão, a partir daqui, uma atividade ativamente responsiva. O ouvinte na comunicação discursiva responde ao enunciado que chega a ele, seja concordando, discordando, modificando-o para posteriormente utilizá-lo em seu próprio discurso, etc. Bakhtin afirma que “toda a compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”(Bakhtin, 2003:271).

Dessa forma, tanto no discurso ‘falado’ ou ‘lido’ como no discurso escrito, tudo o que é ouvido pelo interlocutor pressupõe uma resposta, que pode ser imediata, pela execução de alguma tarefa, por uma resposta falada, ou pode levar algum tempo. Mesmo nos gêneros que não permitem que o ouvinte responda em voz alta imediatamente, ele de alguma forma interage com aquilo que a ele se dirige através da compreensão.

Bakhtin afirma ainda que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003:272), uma vez que o falante, qualquer que seja, não foi o primeiro ser a falar. Estamos dentro de uma cadeia de eventos e discursos de outros dos quais tomamos ditos, e com os quais polemizamos e interagimos. Dentre as características constitutivas do enunciado o autor menciona a alternância dos indivíduos – que delimitam o início e término dos enunciados – e a conclusibilidade resultante dessa alternância.

Além dessas peculiaridades, o enunciado ainda apresenta três fatores que determinam a possibilidade de resposta, são eles: *a exauribilidade* ou tratamento exaustivo *do objeto e do sentido*; a finalidade ou *projeto de discurso*; e *as formas composicionais e de gênero*. Bakhtin (2003: 282) acredita que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um gênero de discurso”, embora ‘teoricamente’ ele não conheça inteiramente a existência dos gêneros e os selecione sem consciência plena disso.

Todo o discurso se realiza através de gêneros e os falantes da língua dominam tais gêneros a ponto de escolher os que servem a seus fins comunicativos e de adivinhar quais gêneros seus interlocutores utilizarão pelas primeiras palavras de seus enunciados. O falante sabe qual gênero selecionar de acordo com a situação de comunicação e pela posição social que possui em relação ao seu interlocutor. É esse domínio tão natural e inconsciente que possibilita a comunicação humana.

Unidades da língua, tanto palavras quanto orações dentro de um sistema, possuem apenas significado, elas somente assumem sentido concreto quando colocadas no âmbito do discurso, no enunciado. Bakhtin (2003:292) afirma que,

“Quando escolhemos palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres ao nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo sua especificação de gênero. O gênero do discurso não é uma forma na língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica”.

Conforme tal abordagem de sentido, dentro do contexto, o ideal para o ensino de uma língua estrangeira seria a exposição de alunos a textos originais utilizados em contextos reais de interação para que eles tenham acesso a modelos e exemplos de onde selecionar o que posteriormente utilizarão no seu discurso.

As palavras que utilizamos no nosso discurso não saem do dicionário repletas de sentido, elas adquirem uma valoração, uma expressão, quando utilizadas por outros em determinadas situações, assumindo o valor do enunciado de outro em que foi utilizada. Isso significa que as palavras não têm expressão própria, são ‘neutras’, mas ficam marcadas pela entonação com que foram utilizadas.

Além disso, a diferença que existe entre termos do sistema e palavras no discurso é que o discurso é sempre endereçado a alguém. Existe um autor que fala para um interlocutor ou destinatário. As palavras da língua e orações não possuem essa característica. É uma especificidade desse destinatário é que ele pode ser um interlocutor real no diálogo face a face ou um destinatário a quem o discurso responde mesmo sem que sua participação esteja visível; pode ser uma pessoa, uma coletividade, uma instituição, que de certa forma definem a construção desse enunciado.

Bakhtin (2003:306) ressalta que

“quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro do enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador deixam de existir para ele”.

Sobral (2009:129), ao discorrer sobre as características dos gêneros, afirma que “o que confere aos gêneros sua dinâmica é a dinâmica de suas esferas de produção, circulação e recepção, em vez de alguma característica lingüístico-textual intrínseca”. O autor ainda acrescenta que o “endereçamento” é a particularidade que define o gênero escolhido na interação.

Voloshinov e Bakhtin, sobre o mesmo tema, em “Discurso na vida e o discurso na arte” defendem que

“o enunciado concreto (e não a abstração lingüística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo o que nos resta é uma casca lingüística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato (...)” (p.9)

3 Gêneros Textuais e ensino de língua materna

Marcuschi (2008) destaca a quantidade de material que foi criado para o ensino de língua portuguesa levando em consideração os gêneros textuais nos últimos anos. Mesmo apresentando qualidade variada, o autor destaca que o estudo do gênero virou ‘moda’ no Brasil, apesar de ser um tipo de estudo relativamente antigo.

Se nos tempos de Platão, Aristóteles e outros filósofos da Idade Média os gêneros estavam ligados ao estudo das obras literárias, hoje eles assumem uma perspectiva um pouco diferente, a de tipos ou categorias de discurso, sejam escritos ou falados, que servem para fins diversos.

O autor discute que o estudo dos gêneros se tornou uma tarefa multidisciplinar, de interesse de muitas áreas em função dessa nova abordagem e afirma que

“a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso, uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato do gênero diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (MARCUSCHI, 2008:149)

Cada gênero do discurso reflete seus objetivos através de uma estrutura relativamente estável que circula dentro de uma esfera específica. Podemos notar que todas as pessoas que desempenham tarefas semelhantes através de textos, produzem coisas parecidas, e são exatamente a função e o endereçamento desses textos que vão determinar essa estrutura. O uso dos gêneros implica também o estabelecimento de relações de poder através da língua. Acerca disso, Marcuschi (2008:163) coloca que, já que toda a atividade humana está centrada na linguagem, “é central a idéia de que a língua é uma *atividade sociointerativa* de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade”.

No ensino de língua portuguesa, uma das dúvidas é o que ensinar. Primeiro porque os alunos já chegam à escola dominando a língua materna e estabelecendo interações perfeitamente proficientes nela; depois porque, se resolvermos trabalhar com os gêneros, sabemos que eles

variam até mesmo dentro de um mesmo país. Como isso deve afetar os materiais didáticos, por exemplo? Marcuschi (2008) defende que o ensino de língua deve ser ‘culturalmente sensível’.

Esse trabalho já vem sendo buscado no ensino de língua materna até por indicação dos PCNs, que ressaltam a importância do mesmo, mesmo sem sistematizar seu tratamento. Em termos de variedade de tipologia nos materiais didáticos, já avançamos muito. Entretanto, Marcuschi destaca que ainda não há correspondência entre essa variedade de tipos e metodologia analítica. Em nem todos os tipos de texto as características principais são analisadas e normalmente são os mesmos tipos de sempre que recebem maior atenção nas unidades desse material, os demais aparecem apenas de forma superficial e ainda não receberam destaque.

Talvez o que fique mais claro em termos de objetivos dos PCNs no trabalho com gêneros seja a extinção de certos tipos de preconceitos sobre o que seja ou não correto na modalidade oral ou na escrita. O que se busca com esse trabalho não é a determinação de formas ‘corretas’ no uso da língua, mas o esclarecimento que o importante é adequar língua a contextos de utilização, situação, interlocutores. Além disso, a utilização dos gêneros orais e escritos não é correspondente. Há muito mais variedade de tipos de textos na modalidade escrita do que na falada em uma sociedade como a nossa, em que muitas tarefas de diversas esferas são realizadas por meio de textos escritos. Dessa forma, o aluno deve ser exposto a essa tipologia para que saiba utilizar diferentes tipos de textos para situações e objetivos diferenciados e para que tenha domínio dessas relações.

Através da análise de material didático para o ensino de língua materna, Marcuschi conclui que ainda há separação entre gêneros utilizados para trabalhar compreensão e produção de textos, sendo que os primeiros aparecem em número bastante superior e, no caso da produção não há uma grande preocupação com a questão dos gêneros.

4 Gêneros Textuais e ensino de L2: o que dizem os PCNs?

É importante situar que os gêneros não possuem a mesma circulação em todas as culturas. De acordo com Marcuschi (2008:171), “o aspecto intercultural é crucial quando se trata do ensino de uma segunda língua”. O autor enfatiza que

“a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, e que nos faz pensar no estudo sócio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua” (MARCUSCHI, 2008:208).

No caso do ensino de língua estrangeira, especialmente em escolas públicas brasileiras, fica claro que o objetivo não é alcançar fluência na modalidade oral com os alunos e que o trabalho deve se dar muito mais através da leitura. O objetivo do ensino de língua estrangeira nas escolas é muito mais geral: o de prover acesso a diferentes culturas, povos, organizações e de fazer com que esse aluno interaja com todo o tipo de informações a que tem acesso, tendo maior percepção de si mesmo.

Os PCNs do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, correspondentes ao ensino de quinta a oitava séries, propõem que o ensino de língua estrangeira deva ser sóciointeracional e fazer com que o aluno entre no fluxo do discurso. Já na apresentação visualizamos essa intenção:

“A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (p.15).

O trecho seguinte mostra que a abordagem sóciointeracionista visa o entendimento do aluno de todo esse modo de organização cultural e social que pode ser acessado através da língua:

Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sóciointeracional da linguagem e da aprendizagem. O enfoque sóciointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sóciointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos (p.15).

A justificativa da inclusão uma língua estrangeira no currículo, aqui especificamente do ensino fundamental, é essa busca pela formação do cidadão. O ensino deve propiciar ao aluno conhecimento sobre o papel que desempenha essa língua na sociedade em que é utilizada. Como no Brasil poucas são as comunidades bi ou plurilíngües que utilizam línguas estrangeiras para a comunicação oral, com exceção das zonas fronteiriças e de colonizações, esse contato deve ser oferecido ao menos com a leitura.

Desprezando-se todas as condições adversas do ensino da língua estrangeira na escola (carga horária, turnos inversos, exclusão da língua como parte do contexto de formação global, falta de materiais adequados), o que significa essa abordagem sóciointeracionista no ensino de língua estrangeira e como se dá a inserção do aluno no discurso?

Diferentemente do que ocorre na língua materna, da qual o aluno já tem domínio quando entra na escola, na língua estrangeira ele será apresentado a um novo padrão de interações sociais. Embora no caso da língua inglesa eles estejam de alguma forma rodeados pelo idioma em algumas situações, como, por exemplo, o uso da internet, eles não são ainda proficientes para o uso dessa língua em outros contextos e devem ser apresentados a essas variedades.

Os PCNs prevêm uma estratégia bastante comum dos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira, que é a transferência de conhecimentos advindos das experiências com a língua materna. Na leitura de textos, entretanto, essa transferência ocorrerá em diferentes níveis: o sistêmico, que refere conhecimentos de estruturação morfológica, sintática, etc; o de conhecimento de mundo, relacionado à forma como as pessoas de diferentes culturas enxergam o mundo e com ele interagem; e o conhecimento sobre organização textual, forma convencionalizada de se construir textos orais e escritos para diferentes fins.

Como todos esses aspectos são divergentes entre as línguas, a consideração dos gêneros no planejamento da aula de língua estrangeira seria importante no sentido de conscientização sobre essa variação. Mas como os gêneros aparecem nos parâmetros para o ensino de línguas estrangeiras?

Em conformidade com o que Marcuschi (2008) menciona, os PCNs, já em 1998, reconhecem que na língua estrangeira existe uma possibilidade diferente da que temos na língua materna de agir pelo discurso, que em uma outra sociedade as pessoas agem de formas diversas por meio da palavra. Então, para que se trabalhe com textos na perspectiva do social, os parâmetros sugerem sete perguntas que devem ser feitas na leitura: “quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde?” (p.43). Esses questionamentos sugerem uma abordagem sócio-histórica do texto, mas os gêneros pelos quais isso poderia ser expresso não são mencionados. O foco fica predominantemente na variação dialetal entre diferentes comunidades falantes de língua inglesa, por exemplo, mas falta o dado. Como isso será percebido?

Se na língua materna não há uma sistematização satisfatória do trabalho com os gêneros, parece-nos que na língua estrangeira menos ainda. Apresenta-se a necessidade de que o aluno conheça diferentes tipos de textos, citando os tipos de que são mais indicados para terceiro e quarto ciclos, para desenvolvimento de conhecimento sistêmico e relação semântica.

*“ . pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias;
 . entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos” (p.74).*

*“Conteúdos relativos ao conhecimento sistêmico:
. atribuição de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos;
. identificação de conectores que indicam uma relação semântica;
. identificação do grau de formalidade na escrita e na fala;
. reconhecimento de diferentes tipos de texto a partir de indicadores de organização textual;
. compreensão e produção de textos orais com marcas entonacionais e pronúncia que permitam a compreensão do que está sendo dito” (p.74-75).*

Com base no exposto, acreditamos que devemos nos voltar para a criação de uma proposta de ensino de língua estrangeira mais voltada para a exploração de gêneros textuais, uma vez que todos os objetivos expostos nos PCNs parecem ser alcançáveis por meio deles. Isso deve ser feito na busca de uma maior sistematização desse trabalho que ainda não se faz presente de maneira adequada em materiais didáticos, bastante focados nas formas e no ensino descontextualizado de gramática em detrimento da abordagem social proposta pelos parâmetros.

5 Discussão

Aparentemente o ensino de línguas nas escolas ainda está muito voltado para o ensino da enunciação monológica isolada, ele ainda não leva em conta questões como a dialogia, que está presente em e que cria todos os signos. Os aprendizes ainda não são expostos a situações de uso real da linguagem e a pura sistematização não garante a competência discursiva dos falantes. Uma vez que o próprio sentido da palavra é determinado pelo seu contexto, como se pode apresentar a língua como sistema independente do uso?

De acordo com MFL, “os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência⁴”(MFL, 2004:108). Assim, ensinar uma língua estrangeira é muito mais do que ensinar itens lingüísticos; é apresentar ao aluno uma nova rede de relações sociais que se estabelecem dentro de uma determinada cultura em um determinado tempo e que constrói a consciência dos seus falantes. É ensinar discurso dentro do fluxo da comunicação verbal.

No ensino de língua materna, essa abordagem do texto e dos gêneros já tem feito parte dos currículos e programas de ensino; já para a língua estrangeira parece que o papel do texto em sala de aula ainda não se apresenta bem definido e ainda tomamos essa outra língua como um sistema independente do uso.

⁴ Nota do autor. *O processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. A medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo* (p.108).

Uma vez que as palavras em si não possuem valores, são apenas abastecidas de valor quando colocadas na corrente do discurso por um indivíduo que a assume para si, não há forma de conhecer uma língua, uma cultura, um povo, sem que se estude a língua dessa comunidade em uso.

6 Considerações finais

Esse trabalho, longe de ser uma solução para os questionamentos e angústias dos professores de língua estrangeira no Brasil, apenas traz à tona uma questão que deve ser levada em consideração no planejamento das atividades: qual o objetivo do ensino de língua estrangeira na escola e como se pode fazê-lo de forma a alcançar os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais?

A sugestão que trazemos é o uso dos gêneros e do aprofundamento das noções superficialmente trazidas pelos parâmetros dos métodos para abordagem de textos com tarefas de pré-leitura, leitura e pós-leitura e dos sete questionamentos essenciais.

A abordagem sugerida pode contribuir para que os ‘conteúdos’ na aula de LE se tornem menos abstratos e descontextualizados, movendo-se da análise da língua enquanto sistema para a língua em uso. Assim, certamente teremos uma postura mais ativa dos alunos nas aulas de LE.

A concepção de língua presente nos PCNs condiz perfeitamente com o que propunha o Círculo de Bakhtin. Sabemos que o papel de tal documento não é o de dar receitas sobre como deve ocorrer o ensino dentro de uma sala de aula e daí vem a necessidade de reflexão acerca desses parâmetros estabelecidos, já que parece-nos que, embora eles já tenham se difundido bastante, ainda não alcançaram a sala de aula e os materiais planejados para o ensino de LE.

São necessários trabalhos que avaliem cuidadosamente as condições desses materiais didáticos e um estudo sobre o que já foi feito desde a difusão dos PCNS, já que estamos cientes dos muitos projetos que buscam aplicar o trabalho com gêneros também ao ensino de língua estrangeira.

Quanto à pergunta que norteou essa discussão, os gêneros parecem não ter papel estabelecido dentro da sala de aula de língua estrangeira, mesmo estando, de certa forma, previstos dentro dos PCNs pelo tipo de abordagem que eles sugerem.

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, M. & VOLOSHINOV, N.V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929). São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.120 p.

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

SOBRAL, A. “Ver o mundo com os olhos do gênero”. In: *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

VOLOSHINOV, N.V. & BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte* (1926) Trad. Para fins didáticos de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. S.d. (p1-16).

Recebimento: 23 novembro, 2011

Aprovação: 21 março, 2012

E-mail:

carladeaquino@ig.com.br