

Os gêneros discursivos na proposta curricular do Amazonas

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott¹

¹Instituto de Ciências Humanas e Letras – Universidade Federal do Amazonas
Av. Gen. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Aleixo – 69077000 – Manaus AM
monguilhott@ufam.edu.br

Abstract. *Based on Bakhtin's conception of discourse genre, this work aims to analyse the Curricular Proposal of the State of Amazonas (Brazil) for Secondary Education, in which concerns the teaching of text production.*

Keywords. *Discourse genres; text production; curricular proposal.*

Resumo. *Respaldo-nos na concepção de gêneros do discurso de Bakhtin (2003 [1979]), objetivamos com este trabalho, analisar a Proposta Curricular do Amazonas para o Ensino Médio (2004) no que tange ao ensino de produção textual.*

Palavras-chave. *Gêneros discursivos; produção textual; proposta curricular.*

1 Introdução

A história da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil relata que a tradição do ensino da gramática remonta ao século XVIII e que apenas no século XX, na segunda metade dos anos 80, aparece um novo objeto de ensino: leitura/escrita, conseqüência

“... dos anos 50 [em que] começa a ocorrer uma real modificação nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina Português. [...] é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como conseqüência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores [...]” (SOARES, 2000, p.214).

Não sendo mais os “filhos-família” os únicos a freqüentarem as salas de aula, parece já não mais fazer sentido “levar ao [...] reconhecimento, [...] das normas e regras de funcionamento do dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética” (SOARES, 2000, p.213). Com a mudança do “alunado”, também houve necessidade de modificar-se a estrutura da disciplina, “as condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes” (ib., p.215).

E é na segunda metade dos anos 80, momento em que as novas teorias desenvolvidas na área da Lingüística começam a chegar ao campo do ensino da língua materna, que as finalidades do ensino de português mudam e o objeto *texto* entra na escola. Já se fala também em *diversidade tipológica*. Estas mudanças são reflexo, principalmente, da mudança na concepção de língua, antes vista como sistema, depois como comunicação. Como salienta Magda Soares:

“A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência

fundamental, porque traz, uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (2002, p.173).

Essa busca pelos fatos históricos nos ajuda a entender a atual situação do ensino de português, principalmente no que se refere ao ensino de produção textual, objeto deste artigo. É fundamental ainda, pensarmos que o ensino de produção textual, assim como qualquer conteúdo de qualquer disciplina escolar, está inserido em um momento histórico e se define pelo nível de desenvolvimento dos conhecimentos na área específica, pela política educacional, contexto econômico, social e político.

Respalhando-nos na concepção de gêneros do discurso de Bakhtin, objetivamos neste artigo, analisar a Proposta Curricular do Amazonas para o Ensino Médio no que tange ao ensino de produção textual.

Nosso artigo está assim organizado: na próxima seção, apresentamos o quadro teórico; na seção 3, analisamos a proposta curricular do Amazonas para o trabalho com produção textual; e, por fim, tecemos algumas considerações.

2 Fundamentos Teóricos

2.3 Os Gêneros discursivos em Bakhtin – uma introdução

Os gêneros discursivos em Bakhtin são definidos como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Esta noção de *tipo* nada tem a ver com taxionomia, relaciona-se com regularidade histórica, são *tipos históricos*. Rodrigues esclarece que

“analisando o desenvolvimento conceitual dos gêneros em Bakhtin, pode-se dizer que sua noção de gênero como *tipo* de enunciado não é a das seqüências textuais, nem o resultado de uma taxionomia ou princípio de classificação científica, mas uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação social de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes” [grifos da autora] (2005, p.164).

2.3.1 A concepção bakhtiniana de língua

Para a Lingüística do século XIX,

“a linguagem é considerada do ponto de vista do falante. Como que de um falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante” [grifos do autor] (BAKHTIN, 2003, p.270).

Já a concepção de língua em Bakhtin é discursiva, sendo assim, não pode ser dissociada dos seus falantes e dos seus atos, das esferas sociais, nem tampouco dos valores ideológicos.

Em função de sua concepção discursiva de língua, o autor distingue Lingüística de Translingüística, evidenciando seus objetos de estudo. Enquanto a Lingüística estuda a língua-sistema, a Translingüística tem como objeto a língua-discurso, constituída pelo

fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação (RODRIGUES, no prelo). Rodrigues ressalta que, de acordo com Bakhtin,

“[...] na língua como objeto da lingüística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas (dialogismo), pois elas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (entre os morfemas, as palavras, as orações etc.), entre os elementos da língua no texto e mesmo entre os elementos do ‘texto’ e os textos no seu enfoque ‘rigorosamente lingüístico’” (2005, p.156).

2.3.2 O enunciado em Bakhtin

Partindo da concepção discursiva de língua, Bakhtin afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (2003, p.261).

O enunciado, na visão do autor, é uma unidade concreta e real da comunicação discursiva, sendo assim não pode ser separado de sua situação social, pois é indispensável para a compreensão do seu sentido que é único e construído na interação. “Não se pode compreender o enunciado sem considerá-la [situação social], pois o discurso como ‘fenômeno’ de comunicação social, é ‘determinado’ pelas relações sociais que o suscitaram” (RODRIGUES, 2005, p.160).

Cada enunciado constitui-se em um novo acontecimento, já que objetiva a reação-resposta ativa e constrói-se em função dessa eventual reação-resposta. Rojo salienta o caráter original do enunciado: “o que torna [...] os textos e os discursos irrepetíveis é o fato de esses aspectos da situação, assim como seu tempo e lugar histórico-sociais, serem, eles próprios, irrepetíveis, garantindo a cada enunciado seu caráter original” (2005, p.197). O enunciado, conforme Bakhtin, apresenta uma dimensão verbal-textual (estilo, composição, conteúdo temático) e uma dimensão social (que compreende um horizonte espacial e temporal, temático e axiológico).

Bakhtin salienta que uma das características do enunciado é seu direcionamento a alguém, seu endereçamento, sem o qual não pode haver enunciado. O enunciado tem autor e destinatário – destinatário este determinado pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2003, p.301).

Segundo o autor “ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário”, (ib., p.302) ou seja, o destinatário, ou a imagem que o falante faz dele, constrói o discurso juntamente com o falante. “Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o *estilo* do enunciado” (loc. cit.). Rojo reitera afirmando que muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso são determinados pelas relações sociais, institucionais e interpessoais entre os parceiros da interlocução (2005, p.197). Bakhtin ressalta que “sem levar em conta a relação do falante com o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso” (2003, p.304).

O ouvinte, para Bakhtin, diferentemente da visão saussureana, sempre terá atitude responsiva, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc., [...]” (ib., p.271), mesmo que com efeito retardado, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte” (ib., p.272), podendo ser do discurso interior, não verbal – “tudo o que aqui dissemos refere-se ao discurso escrito e ao lido” (loc. cit.).

O autor afirma que “todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve) isto é, pode ter estilo individual” (2003, p.265), como, por exemplo, na ficção o estilo individual integra o enunciado; já os gêneros que requerem forma padronizada são menos propícios, como documentos oficiais, por exemplo.

2.3.3 Enfim, os gêneros discursivos em Bakhtin

Bakhtin e o Círculo¹ negam que os gêneros sejam apenas uma forma em si e que possam ser distinguidos pelas suas propriedades formais, pois não é a forma em si que cria e define o gênero. Também correlacionam os gêneros às esferas da atividade e comunicação humana, mais especificamente às situações de interação dentro de uma determinada esfera social. “Cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva e sua própria concepção de autor e destinatário” (RODRIGUES, 2005, p.165).

De acordo com Rojo,

“para Bakhtin (1953/1979), os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis: os temas – conteúdos **ideologicamente conformados** que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (*forma composicional*); e as configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** e da forma composicional do gênero (marcas lingüísticas ou *estilo*) [grifos da autora]” (2005, p.196).

Os gêneros, na visão bakhtiniana, distinguem-se em primários (simples) e secundários (complexos). O critério utilizado relaciona-se às esferas sociais do cotidiano e às mais formalizadas. Os gêneros primários se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, quando integram os complexos se transformam e adquirem caráter especial. Já os gêneros secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado e “no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários [...]” (2003, p.263).

O gênero é normativo, pois regula nossas interações. As situações de interação impõem os gêneros – as características dos gêneros advém dessas situações de interação. “Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele” (ib., p.285). Bakhtin afirma que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana,” (ib., p. 262) (extrema heterogeneidade dos

gêneros – cada situação de interação nova, solicita-se novo gênero – exs.: chat, e-mail, celular). No entanto, só nomeamos os gêneros mais estabilizados.

Bakhtin também levanta a questão da aquisição da linguagem, evidenciando que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (ib., p.283). “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 a sua existência” [grifos do autor] (ib., p.282).

Usamos os gêneros, pois são eles que mediam nossas práticas de interação, no entanto, teoricamente podemos saber pouco ou nada sobre eles, pois dominar uma língua é diferente de dominar as formas de gêneros. Silva afirma que

“[...] é notório para nós, sujeitos (vivendo em sociedade complexa como nossa), que um bate-papo possui regras (pragmáticas, textuais e lingüísticas) de funcionamento diferentes das de uma entrevista para fins de trabalho, que, por sua vez, diferem das de um comício em praça pública, das de uma palestra, das de uma aula, etc. Ainda que não dominemos tais gêneros, por não convivermos com alguns deles como interlocutores imediatos, sabemos muitas vezes reconhecê-los, precisar-lhes a diferença em função da relação entre o uso da linguagem e as esferas sociais em que se exercem essas atividades” (1999, p.93).

Bakhtin salienta o fato de não termos um gênero único para formularmos uma teoria geral dos gêneros, daí talvez a dificuldade e a resistência em estudá-los. “A heterogeneidade funcional, como se poderia pensar, torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios. A isto provavelmente se deve o fato de que a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada” (2003, p. 262).

Ainda que tenhamos levantado alguns pontos relevantes acerca dos gêneros discursivos, na visão bakhtiniana, certamente nossa discussão não recobriu todas as questões postuladas por Bakhtin dada a complexidade que envolve o tema.

3 Análise da proposta curricular do Amazonas para o Ensino Médio

Nosso intuito, nesta seção, é analisar a proposta curricular do Amazonas para o Ensino Médio, elaborada em 2004, no que se refere ao ensino de produção textual com ênfase nos gêneros discursivos.

Iniciaremos a discussão a respeito da proposta curricular com a concepção de língua que norteia o documento. Embora não apareça de modo claro, depreendemo-na a partir dos “objetivos da área”:

“compreender e utilizar a Língua Portuguesa, integrada na área de linguagem, códigos e suas tecnologias, como veículo de comunicação, um meio de expressão criadora e de interação de diversas formas de linguagem, da manifestação do pensamento, bem como

instrumento indispensável ao ajustamento sociocultural do aluno” (SEDUC, 2004, p.35).

De acordo com a proposta a língua é “veículo de comunicação”, “expressão do pensamento” e ainda “instrumento de ajustamento sociocultural do aluno”. Temos aqui diferentes concepções de língua que resultam em diferentes propostas de trabalho com a linguagem. Conforme Travaglia a concepção de linguagem como instrumento de comunicação vê a língua como um código que deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação se efetive. Esta forma de conceber a linguagem está atrelada ao ensino descritivo que objetiva mostrar como a linguagem funciona. A concepção de linguagem como expressão do pensamento entende que as pessoas não se expressam bem porque não pensam, e que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. O tipo de ensino que está ligado a esta concepção de linguagem é o prescritivo que objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis (2000, p. 21-22-38-39).

Percebemos, através das “concepções de língua” que subjazem ao documento, que não faz parte da intenção desta proposta trabalhar com a dimensão discursiva do texto, já que “uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sócio-interacionista de linguagem centrada na problemática da interlocução” (BRANDÃO, 2000, p.17).

Por outro lado, na seção “fundamentos do currículo” o documento aponta que “são várias as correntes filosóficas da educação. Entre tantas, vale considerar aquela que vê como propósito da educação, ensinar o aluno a pensar eficientemente, a posicionar-se, a criticar, a escolher alternativas, a arriscar soluções, a ter iniciativa, a usar a criatividade, [...]” (SEDUC, 2004, p.9).

Sabemos que para atingir este “propósito” temos que, necessariamente, trabalhar a linguagem como inter-ação – ação exercida entre indivíduos, trabalhar com a noção dialógica da linguagem – sem o outro não construo enunciados. Assim como no item “organização curricular” o documento indica que “a organização curricular que responda aos desafios do currículo por competência requer [...] trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores” (ib., p.25). Neste aspecto, contradizendo as concepções de língua delineadas no próprio documento, revela-se também a intenção em se trabalhar a concepção interacionista da linguagem, evidenciando uma, dentre tantas, incoerências do texto.

Encontra-se aqui o primeiro grande problema desta proposta: a falta de uma concepção de linguagem, pois não podemos ter várias concepções perpassando um currículo, já que é a concepção de língua que norteia todo o trabalho com a linguagem, é a partir dela que elencamos os objetivos da disciplina, bem como os conteúdos a serem trabalhados.

No item “eixos temáticos” da seção de língua portuguesa, afirma-se que “o estudo da Língua Portuguesa no Ensino Médio tem como eixos estruturadores, conceitos que fundamentarão o bom uso da língua nas **práticas sociais**, pressupondo-se que os indivíduos se apropriam dos conceitos trabalhados, transformando-os em

competências e habilidades lingüística [sic] utilizadas no cotidiano” [grifo nosso] (ib., p.36).

Apesar de fazer menção às práticas sociais, segue com o quadro:

Gramática	Literatura	Produção de Texto
Fonética Morfologia Sintaxe Semântica	Leitura Interpretação Gêneros Literários Estilos de Época Estilo Individual	Narração Descrição Dissertação

Quadro 1: Eixos estruturadores de língua portuguesa

Vamos nos ater ao nosso objeto de interesse: a produção textual. Os “eixos estruturadores” do “eixo temático” produção de texto são: narração, descrição e dissertação, que, de fato, não se relacionam às práticas sociais. Como já discutimos são seqüências textuais que se atualizam nos gêneros discursivos. Furlanetto (2002, p.91) aponta que “não podemos, pois, reduzir as múltiplas faces da linguagem em circulação a uma questão de **descrição, narração e dissertação**” [grifos da autora]. E, ainda, de acordo com Lopes-Rossi (2004, p.2):

“Essa tipologia [narração, descrição, dissertação] baseia-se unicamente na organização textual; não contempla o escopo social dos textos [...]. O desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos nas diferentes esferas de circulação da escrita fora da escola fica muito prejudicado com um ensino baseado apenas nessa tipologia porque esses modos de organização do discurso não são em si práticas sócio-discursivas de nossa sociedade, ou seja, não se realizam como formas típicas de enunciado [...].”

Mesmo sem definir “competências e habilidades” ao longo da proposta são estes os termos que subsidiarão a seleção dos conteúdos para a disciplina língua portuguesa, assim como para as demais que fazem parte do currículo do Ensino Médio. Além das competências e habilidades a serem desenvolvidas, aparecem as atividades/processos. Da forma como se estrutura o currículo, as competências parecem mais gerais, dela se depreendem as habilidades, portanto, mais específicas, e as atividades/processos realizados parecem querer dar conta das habilidades selecionadas. São onze páginas que descrevem as competências, habilidades e atividades/processos de maneira geral, relacionadas aos eixos temáticos: gramática, literatura e produção textual.

Procuramos analisar as competências, habilidades e atividades/processos que se referem à produção textual. As atividades/processos de produção de textos são extremamente heterogêneos e pouco direcionados, além de não se integrarem, na maioria dos casos, às competências e habilidades a que se relacionam. Como exemplo citamos (SEDUC, 2004, p.38):

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	ATIVIDADES/PROCESSOS
Perceber a Língua Portuguesa como instrumento de interação mediador do processo de comunicação de diferentes formas de mensagens e elemento de unidade nacional	Usar a Língua Portuguesa como instrumento de interação social expressando idéias de modo estruturado coerente e claro Reconhecer o papel da linguagem na leitura e na	Falando, lendo e escrevendo expressiva e compreensivamente Criando textos a partir de informações Construindo textos sobre

	elaboração de textos	atividades diversas Reconhecendo o papel da linguagem na leitura e na elaboração de textos
--	----------------------	---

Quadro 2: Algumas competências, habilidades e atividades/processos referentes à produção textual

Nas competências aparece a interação relacionada à comunicação, relação esta que não é clara. Nas habilidades, “interação social” surge relacionada à “expressão de idéias estruturadas, coerentes e claras”. As atividades/processos correspondentes que se relacionam a atividades de produção textual falam em “escrever expressiva e compreensivamente” (o que é escrever expressiva e compreensivamente?), “criar textos a partir de informações” (quais informações?), “construir textos sobre atividades diversas” (o que são atividades diversas?). De fato, não conseguimos compreender os objetivos destas atividades e de que modo estão atreladas às competências e habilidades que fazem parte do quadro.

Outro exemplo que mostra a desarticulação entre competências, habilidades e atividades/processos está na página 40:

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	ATIVIDADES/PROCESSOS
Adquirir um estilo próprio de se expressar	Utilizar as normas gramaticais corretamente	Produzindo textos utilizando corretamente as normas gramaticais

Quadro 3: Outras competências, habilidades e atividades/processos referentes à produção textual

Qual a relação que podemos depreender entre “saber utilizar as normas gramaticais em um texto” e “ter um estilo próprio”? (O que quer que seja ter estilo próprio).

Em outros momentos fica evidente a descontextualização das propostas de produção textual, como na página 39 em que a atividade/processo “elaborando textos sobre uma idéias [sic] apresentada” (Que idéia? Apresentada por quem? Com que finalidade se produziria tal texto? Em qual contexto de produção?) relaciona-se à seguinte competência “entender a linguagem como instrumento social.”

Percebe-se que, além de não definir sua concepção de língua, a proposta curricular, aqui analisada, também parece não atentar para o fato de as atividades/processos serem facilitadores do desenvolvimento das competências e habilidades. É evidente que as atividades de produção textual propostas não levam em conta as diversas possibilidades das atividades humanas, não se relacionando de modo algum às práticas sociais. Algumas questões essenciais como as condições de produção e a argumentatividade parecem ficar apenas no ensaio. Como na página 45, em que se propõe a seguinte habilidade: “adequar o uso da linguagem de diferentes contextos e diferentes interlocutores”, nota-se o ensaio para a questão das condições de produção. Atrelada a esta habilidade aparece a seguinte atividade/processo: “elaborando textos, reivindicando, reclamando, denunciando, esclarecendo e solicitando direitos como cidadão” – aqui também a proposta parece querer trabalhar com a argumentatividade.

Em um único momento a terminologia gêneros discursivos aparece na proposta. Em atividades/processos na página 41 com uma sugestão vaga e simplória para “reconhecer os gêneros discursivos”. Vale ressaltar que esta atividade/processo se relaciona à seguinte competência “compreender a Língua Portuguesa inserida na área de linguagem como instrumento de negociação, relacionando a **estrutura das idéias e manifestações do pensamento**, como meio de expressão que permite a interação do aluno nas diversas situações” [grifos nossos].

Entende-se a dificuldade em se trabalhar os gêneros discursivos, pois “[...] há uma limitação dos estudos dos gêneros, limitação esta que, talvez, se deva à diversidade e heterogeneidade resultantes da diversidade ideológica das diferentes esferas sociais” (RODRIGUES, informação oral), no entanto, cremos na obrigatoriedade de documentos oficiais estaduais contemplarem o trabalho com os gêneros discursivos, haja vista existir um documento em nível federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que leva em conta tal abordagem.

4 Considerações Finais

Pudemos constatar, a partir da análise da proposta curricular do Amazonas para o ensino de produção textual no ensino médio, que não se leva em conta, neste documento, o trabalho com os gêneros discursivos.

Primeiramente, a proposta não concebe a língua como discurso, portanto, não leva em conta as relações dialógicas, nem tampouco as diversas situações de interação em uma dada esfera social. Pelo contrário, privilegia a visão de língua como forma de comunicação e manifestação do pensamento.

Além da concepção de língua que se atrela a um ensino prescritivo/descritivo, a proposta analisada apresenta como eixos temáticos para o trabalho com produção textual: narração, descrição e dissertação. De fato o que se propõe é um trabalho limitado às seqüências textuais, distante das práticas sociais, desenvolvendo no aluno apenas a capacidade de reconhecimento da estrutura interna de um texto, sem ao menos colocá-lo em contato com o texto em si pertencente a um dado gênero discursivo.

O aluno com esta formação certamente não estará em condição de se colocar como leitor ou escritor de textos nas diversas áreas da atividade humana, diferentemente do que propõem os PCNs, material que, dentre outros, deveria respaldar as propostas estaduais:

“A visão de leitor/produtor de textos presente nos PCNs é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas” (ROJO, 2005, p.206).

Embora saibamos da dificuldade em se trabalhar os gêneros discursivos na escola, acreditamos que um documento recente, como é o caso da proposta analisada,

que se compromete a respaldar o trabalho do professor, tem o compromisso de ir em busca de referencial teórico atualizado, pois, além dos PCNs, muitos autores têm investido em pesquisas a respeito deste objeto de ensino.

Nota

¹ De acordo com Rodrigues “Círculo de Bakhtin é a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, do qual fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev” (2005, p.152).

Referências Bibliográficas

- AMAZONAS. SEDUC. *Proposta Curricular do Amazonas – Ensino Médio*. Manaus, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. [2003 [1979]]. In: _____ *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.260-306.
- FURLANETTO, Maria Marta. Produzindo textos: gêneros ou tipos? *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v.20, n.1, p.77-104, jan/jun, 2002.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. (coord.) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *A produção de textos escritos na escola*. Mini-curso apresentado no II Seminário de Estudos da Linguagem da Universidade da Região de Joinville em 29 e 30 de setembro de 2004.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.152-183.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.
- SILVA, Jane Quintiliano. Gênero discursivo e tipo textual. *Scripta*. Belo Horizonte, v.2, n.4, p.87-106, 1999.
- SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-177.
- _____. Que Professor de Português queremos formar? In: SOARES, Maria Elias. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, Fortaleza, v.25, 2000, p.211-218.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.