
A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Cleber Ferreira Guimarães *

Resumo: Através de uma análise documental do Currículo Oficial de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de São Paulo (2010), o presente texto objetiva identificar as concepções de texto e gênero discursivo presentes no referido documento, bem como refletir sobre a prática de ensino de língua portuguesa ancorada nos gêneros discursivos/textuais. O aporte teórico centrou-se nos estudos de Barros; (2009); Bakhtin (2010; 2014); Dolz e Schneuwly (2004); Geraldi (2012); Marcushi (2008); Machado (2014) para que pudéssemos discutir as especificidades dos gêneros discursivos/textuais, e a importância de o professor de língua materna tomar os gêneros como objeto de reflexão em suas práticas profissionais, com o intuito de fazer com que os alunos tenham contato com textos reais, com os quais se deparam em suas práticas socioculturais do dia-a-dia. Assim, verificamos que o documento paulista está em consonância com a vertente bakhtiniana dos gêneros discursivos, e se configura como fonte teórica para a formação do professor da rede pública de São Paulo.

Palavras-chave: Bakhtin. Gêneros discursivos. Currículo de Língua Portuguesa. Ensino.

Introdução

Atualmente, vivemos um momento de grandes transformações sociais, das mais variadas ordens: política, econômica, tecnológica, identitária, educacional etc. Nesse cenário de reconfigurações, nos deparamos com sujeitos múltiplos, com estilos de aprendizagem distintos. Desse modo, a escola e os professores, imersos nessas mudanças paradigmáticas, são instigados a reverem suas práticas, concepções e estratégias de trabalho, com o intuito de proporcionar um ensino de qualidade a todos na busca de formar integralmente os sujeitos participantes do processo de escolarização. O ensino de língua portuguesa, foco deste estudo, também sofreu grandes mudanças nas escolas brasileiras, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). O referido documento sugere que as práticas pedagógicas do professor de língua materna não sejam mais baseadas em orações, frases e/ou trechos de textos descontextualizados, mas, que tomem como objeto de ensino/aprendizagem/reflexão os textos reais que circulam na sociedade, isto é, os gêneros discursivos/textuais (BAKHTIN, 2010).

*Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE. Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela UNIASSELVI. Pós-graduado em Educação Especial Inclusiva-UNIASSELVI. Graduando em Pedagogia pela Universidade de Uberaba-UNIUBE. Licenciado em Letras pela Faculdade de Presidente Prudente, SP- UNIESP. Atualmente, é professor de língua portuguesa concursado na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Contato: cleber_blod@hotmail.com



Desse modo, segundo Cerutti-Rizzatti (2012, p. 250), as pesquisas que têm como foco o estudo dos “gêneros do discurso e letramento revelam-se construtos potencialmente relevantes para a ressignificação das práticas didático-pedagógicas no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na escola [...]”. Assim, diversos estudos sobre o ensino de língua portuguesa evidenciam a importância de os professores de língua (gem) inserirem os gêneros discursivos/textuais em suas práticas profissionais (BARROS, 2009; CAMPOS, 2016; GERALDI, 1997, 2006, 2012; MACHADO, 2014), pois, de acordo com esses pesquisadores, os gêneros são construtos socioculturais, e, portanto, fazem parte das interações do dia-a-dia dos alunos.

Nesse sentido, o presente texto busca, através de uma análise documental do Currículo de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de São Paulo (2010), identificar as concepções de texto e gênero discursivo presentes no referido documento, bem como refletir sobre a prática de ensino de língua portuguesa ancorada nos gêneros discursivos/textuais. O aporte teórico centrou-se nos estudos de Barros; (2009); Bakhtin (2010; 2014); Dolz e Schneuwly (2004); Geraldi (2012); Marcushi (2008); Machado (2014) para que pudéssemos discutir as especificidades dos gêneros discursivos/textuais, e a importância de o professor de língua materna tomar os gêneros como objeto de reflexão em suas práticas profissionais, com o intuito de fazer com que os alunos tenham contato com textos reais, com os quais se deparam em suas práticas socioculturais do dia-a-dia. Assim, verificamos que o documento paulista está em consonância com a vertente bakhtiniana dos gêneros discursivos, e se configura como fonte teórica para a formação do professor da rede pública de São Paulo.

Apresentamos, inicialmente, os pressupostos teóricos que norteiam nossas reflexões. Na sequência, tecemos algumas considerações a respeito da metodologia eleita nesse estudo. Depois, analisamos o Currículo Oficial de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino de São Paulo (2010) objetivando identificar as concepções de texto e gênero discursivo. Por fim, apontamos algumas contribuições para a prática profissional do professor de língua materna.

1. A vertente bakhtiniana dos gêneros discursivos/textuais no ensino de Língua Portuguesa

Segundo Campos (2016, p. 127), Bakhtin, filósofo da linguagem, “propõe um estudo da linguagem enquanto atividade comunicativa, não comprometida somente com forma ou classificação, mas como um campo interativo formado por gêneros de diferentes esferas da atividade humana”. Logo, continua a autora, “ao abordar os signos verbais, seja na sua dimensão oral ou escrita, a orientação para o outro e o diálogo entre consciências estabelecem como elementos indispensáveis aos estudos da linguagem”.



Depreendemos das palavras de Campos (2016) que a linguagem, na filosofia materialista bakhtiniana, é elemento fundamental na interação entre sujeitos social e historicamente situados. Em outras palavras, o sujeito se constitui na e pela linguagem, através da interlocução que estabelece com o Outro.

Para Molon e Vianna (2012, p. 148-149), a linguagem “é a expressão de *um* em relação ao *outro* num determinado momento sócio-historicamente situado e, assim, marcado na temporalidade como um evento único e irrepitível”. Além disso, explicam os autores, “a linguagem, cuja realidade fundamental é a interação verbal, é portanto uma atividade que, justamente por só existir em relação ao outro, objetiva-se na realidade concreta compartilhada entre o eu e o outro”; assim, “essa atividade, por ser um fenômeno real e concreto, realiza-se num determinado espaço e num determinado momento únicos (já que o tempo não volta), sendo, portanto, irrepitível e sócio-historicamente situada” e é a essa atividade “que se dá o nome de enunciado concreto”.

Barros e Nascimento (2007, p. 245) nos informam que a noção bakhtiniana de gêneros discursivos “permite compreender os enunciados como fenômenos sociais concretos e únicos, constituídos historicamente nas atividades humanas, caracterizados por “um esqueleto” mais ou menos estável, porém, suscetível a determinadas modificações/adaptações”.

Seguindo essa vertente histórico-cultural, Cerutti-Rizzatti (2012, p. 251) explica que “as interações são viabilizadas por meio dos usos da linguagem e que tais usos têm configurações relativamente estáveis que atendem a propósitos sociais”; nesse sentido, “precisam ser entendidas à luz de sua historicidade [...]”.

Nesse sentido, podemos afirmar que os gêneros estão relacionados à sociedade, isto é, aos usos que fazemos deles, e só existem dentro de determinado contexto histórico, cultural, uma vez que “o que o constitui é muito mais sua ligação com uma situação social de interação do que, propriamente, suas propriedades formais [...]” (BARROS; NASCIMENTO, 2007, p. 245).

Geraldi (1997, p. 68) explica que a linguagem foi percebida através de três perspectivas: a) como expressão do pensamento; b) como instrumento de comunicação; e c) meio para interação humana.

Na primeira concepção, de acordo com Geraldi (1997), “as pessoas que não conseguem se expressar não pensam (p. 68); o texto, nessa visão, não passa “de um complexo de proposições semânticas” (CAVALCANTI, 2010, p. 2). Tem-se, aí, um ensino tradicional que entendia o texto como organização linguística autônoma, elaborada, apenas, para decodificação de um leitor passivo.

Vista como meio para comunicação humana, a linguagem é compreendida como um conjunto/código/sistema fechado de regras combinatórias; o falante/escritor/locutor, assim, seleciona os signos para emitir uma mensagem a um interlocutor/leitor/receptor. Essa vertente foi



difundida e defendida pela corrente estruturalista, representada pelo criador da Linguística Moderna, Ferdinand de Saussure e sua obra: *Curso de Linguística Geral* (2012).

No entanto, essas duas concepções podem ser consideradas simplistas, pois, de acordo com Geraldi (1997, p. 68), “a linguagem mais do que viabiliza representações da realidade, produz a realidade: através dele produz-se um recorte do real que se constitui como realidade”. Assim, a realidade material é produzida através da linguagem, utilizada por sujeitos sócio-históricos, já que “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando” (GERALDI, 2012, p. 41).

Bakhtin (2010, p. 127), em crítica às primeiras concepções de linguagem, informa que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes”. Logo, o sujeito que se utiliza de determinado sistema linguístico, redistribui suas regras a fim de concretizar seus propósitos comunicativos.

Na visão de Faraco (2000, p.2), temos hoje uma concepção de linguagem, de base bakhtiniana, que defende o aprendizado com a linguagem “por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro”, sendo o outro “real ou virtual”.

Dessa forma, a evolução da língua se dá, então, a partir da “comunicação concreta”, ou seja, dos usos que fazemos de determinado sistema linguístico ao longo de nossa existência. A língua, assim, é um “produto histórico de diferentes instâncias sócias” (PASSARELI, 2012, p. 121), resultado dos processos de interlocução “que acontecem no interior das múltiplas e complexas instituições de determinada formação social”.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos, do Ensino Fundamental (1998, p. 20), percebem a linguagem “como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história [...]”.

Segundo Bakhtin (2010, p. 319-320):

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural). A visão, a tendência, o ponto de vista, a opinião tem sempre sua expressão verbal. [...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto.

Nessa perspectiva, todo texto é elaborado a partir de outro/s texto/s. O texto, assim, é o lugar de encontro das diversas vozes, opiniões e ideologias. Além disso, como afirma Bakhtin (2010), a produção da enunciação está sempre voltada “para o discurso do outro”, ou seja, é sempre uma



resposta a outro/s enunciado/s. Para Marcuschi (2008, p. 72), o texto “é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexão”, mas sim, “um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico”.

A noção de texto, presente nos PCNs de língua portuguesa (1998), vai ao encontro da perspectiva bakhtiniana. De acordo com o documento oficial, “o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos [...]”; logo, “um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global”.

Segundo os PCNs (1998, p. 21), “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”; os gêneros discursivos/textuais são, portanto, “determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura”.

Marcuschi (2008, p. 19), em relação aos gêneros discursivos/textuais, explica que “mais do que uma forma, o gênero é uma ação social tipificada que se dá na recorrência de situação que torna o gênero reconhecível”. Desse modo, os gêneros são artefatos socioculturais utilizados pelos falantes/escritores em diversas situações sócio-comunicativas.

Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 302), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não tivéssemos seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo de fala, se não fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível”.

Nesse sentido, os gêneros estão disponíveis em nossa sociedade e servem para que possamos estabelecer interações com o Outro. Assim, “as manifestações linguísticas são organizadas em determinados gêneros desde o momento em que a criança começa a falar” (SHOMOLLER, 2009, p. 34); a partir daí ela “vai aprendendo a utilizar a linguagem no processo de enunciação, adequando seus enunciados em gêneros a diferentes situações de comunicação”.

Bakhtin (2010, p. 262) acrescenta ainda que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 262); além disso, continua o autor, a “riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. Dito de outra forma, os gêneros existem socialmente e se transformam em cada campo da esfera humana, segundo as necessidades comunicativas, uma vez que “é integral o repertório desses gêneros que crescem e se diferenciam à medida que se desenvolvem e se complexificam em determinado campo”.

Nesse mesmo viés dialógico, Rodrigues (2004, p. 423) esclarece que “os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, por isso, [...] são constituídos de duas partes inextricáveis, a sua dimensão linguístico-textual e a sua dimensão social”. Assim sendo, caberá ao professor oportunizar o contato dos alunos com uma variedade de gêneros discursivos/textuais, pois através



desses modelos discursivos os discentes terão o contato com textos reais que circulam na sociedade e em suas práticas comunicativas cotidianas, verbais e/ou não verbais, reais e/ou virtuais.

De acordo com Machado (2014, p. 29), “ao ensinar os gêneros discursivos no ensino de língua, na observância dos diversos contextos sociais que podem estar relacionados a esses textos, a língua será analisada não como código e, sim a partir dos usos sociais que a envolvem”, já que estes “podem contribuir para uma aula de LP [língua portuguesa] mais proveitosa”. A autora explica ainda que “o foco para o ensino dos diferentes textos apresentados em sala de aula precisa estar centrado nas relações sociais e no estudo da linguagem”, caso o docente queira “pensar na relação dialógica com o outro, para o estabelecimento do intuito maior do princípio dialógico: a natureza social” (MACHADO, 2014, p. 36).

Costa-Hübes e Esteves (2015, p. 91), baseadas na concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos/textuais, acreditam que para dominarmos um gênero é preciso “identificar e compreender seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, de modo a emprega-los com competência na elaboração do discurso pretendido [...]”, pois, segundo Bakhtin (2010, p. 262), “esses três elementos- conteúdo temático, estilo e construção composicional- estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.

O conteúdo temático vincula-se ao contexto de produção do gênero e constitui a intenção do produtor do modelo discursivo, bem como a função social de tal produção. Desse modo, segundo Costa-Hübes e Esteves (2015, p. 92), “para identificar o tema de um enunciado e, conseqüentemente, do gênero, é preciso recuperar o contexto de produção sem confundir-lo com o assunto, pois o tema é sempre inédito e não repetível [...]”, uma vez que “o tema aborda todo o aspecto discursivo do enunciado e não pode ser compreendido se não ultrapassar os limites linguísticos”.

Em relação à construção composicional, podemos dizer que se trata da forma como determinado gênero discursivo/textual se organiza, isto é, “a forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2010, p. 301). Contudo, mesmo referindo-se à forma do modelo discursivo, esta pode “modificar-se de acordo com as alterações nos projetos enunciativos e nas relações dialógicas” (COSTA-HÜBES; ESTEVES, 2015, p. 91).

Por último, tem-se o estilo, o qual diz respeito às escolhas linguísticas, enunciativas e discursivas realizadas pelo produtor do gênero discursivo. O estilo está intrinsecamente vinculado ao contexto de uso da língua, pois é o contexto “que determina os recursos apropriados para retratar a realidade, estabelecendo uma relação indissolúvel com o gênero [...]” (COSTA-HÜBES; ESTEVES, 2015, p. 91).



Piconi, Registro e Valk (2013, p. 375) afirmam que o gênero, “além de se caracterizar enquanto ação realizada linguisticamente por meio da qual interagimos com os outros e com o mundo, tem também um caráter representacional”, uma vez que “possibilita que os participantes assumam diferentes papéis nas diferentes atividades que estão situados”.

Para Motta-Roth (2008, p.249), durante nossas atividades cotidianas, “interagimos com outros participantes e papéis. [...] Os gêneros discursivos desempenham essas funções de representação do mundo e constituições de papéis e relações”. Desse modo, o ensino de língua portuguesa, ancorado nos gêneros discursivos/textuais, pode contribuir qualitativamente na formação de leitores e escritores competentes, já que os alunos podem ter o contato com as práticas sociais de linguagem, materializadas nos gêneros.

De acordo com Campos (2016, p. 127), ao estudarmos a linguagem, partindo de textos reais, introduzimos uma concepção de texto “como um acontecimento, uma resposta a outros textos, que tratam do mesmo objeto do discurso, e, com os quais se relaciona, ao mesmo tempo, que é uma resposta orientada ao seu interlocutor”. Assim, “cada texto pressupõe um sistema convencional, isto é uma língua, mas, exatamente, por ser único, irreproduzível, lugar de sentidos, sua reprodução por um sujeito é sempre um acontecimento novo [...]”.

Portanto, o professor de língua materna, seguindo essa noção de texto como enunciado concreto, presente na sociedade, com propósitos discursivos específicos, certamente contribuirá na formação crítica de seus alunos, haja vista que a produção de um discurso, como diz Campos (2016), apoiada na filosofia materialista bakhtiniana, é sempre um acontecimento em resposta/ativa a outro discurso.

Para a formação crítica de leitores e produtores de texto competentes, Schomoller (2009, p. 34) sugere que os professores, em suas práticas profissionais, devem abordar os gêneros de forma “a fazer emergir, para a superfície do texto lido ou a ser produzido, a estreita ligação entre quem e o que se quer dizer, para quem se quer dizer, com que intenção e em que momento, especialmente nos níveis fundamental e médio”, pois, nesses níveis de ensino, os estudantes estão se constituindo enquanto leitores e produtores de texto.

Schomoller (2009, p. 37) advoga que a organização da linguagem dentro dos gêneros discursivos/textuais acontece socialmente, em contextos histórico-culturais específicos; desse modo, “são nesses ambientes em que se dá a interação verbal”. Assim, o professor tem papel fundamental na mediação entre os alunos e os mais variados modelos discursivos, já que “a escola é o espaço em que se dá a transformação da linguagem oral e escrita do sujeito”.



2 Aspectos metodológicos: a análise documental

Almeida et.al (2009, p.2) aponta que a análise documental “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

Lüdke e André (1986, p. 39) explicam que “os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e oferecem informações sobre esse mesmo contexto”. Assim, o Currículo Oficial de Língua Portuguesa da rede estadual de São Paulo (2010) se configura como uma fonte rica de informações sobre o ensino os gêneros discursivos/textuais e o ensino de língua portuguesa na rede estadual paulista.

As autoras (1986, p. 1-2) acrescentam que “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Portanto, na próxima seção, faremos o confronto entre as concepções de linguagem, texto e gênero discursivo que embasam o Documento Paulista, norteador da prática de ensino dos professores de língua portuguesa, e o aporte teórico apresentado anteriormente neste trabalho.

3 Análise de dados

Inicialmente, na rede estadual paulista, houve a construção e implementação de um Proposta Curricular (2008), coordenada por Maria Inês Fini (2007-2010). Posteriormente, após o desenvolvimento desta Proposta, materializou-se o Currículo Oficial de Língua Portuguesa. A efetivação desse documento se deu com a colaboração dos professores da rede paulista. O Currículo Paulista é organizado por áreas do conhecimento; nesse texto, focamos a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, isto é, a Língua Portuguesa.

De acordo com o Currículo de Língua Portuguesa (2010, p. 32):

A atividade de Língua Portuguesa deve evitar que o aluno se sinta um estrangeiro ao se utilizar de sua própria língua: é necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos. Desse modo, desenvolve-se a competência discursiva e promove-se o letramento. Assim, o centro da aula de Língua Portuguesa é o texto [...]

Depreendemos do excerto anterior que o professor de língua materna, em suas práticas pedagógicas, deverá tomar o texto como “centro da aula de Língua Portuguesa”. Assim sendo, os gêneros discursivos/textuais, textos reais, da prática viva da língua (BAKHTIN, 2010) serão objetos de reflexão, pois, de acordo com o Documento Paulista, esses modelos discursivos podem desenvolver a “competência discursiva” e o letramento nos alunos.



O Documento Paulista apresenta uma noção de texto: “O texto ao qual nos referimos é aqui compreendido em sentido semiótico, podendo, assim, estar organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas da verbal” (SÃO PAULO, 2010, p. 32). Fica nítido, nessa definição, que o texto pode extrapolar a combinação de signos linguísticos, mesclando, assim, diferentes linguagens.

Ainda, sobre a noção de texto, o Currículo Paulista explica que:

Os textos são utilizados em atividades sociais variadas. Embora um texto seja sempre uma produção individual, cada esfera de utilização da língua constrói seus modelos relativamente estáveis orientados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. É o que denominamos gêneros textuais. Alguns exemplos de gênero são aula, fofoca, monografia, debate, horóscopo, conversa telefônica, conversa em roda de amigos, tese de doutoramento etc (SÃO PAULO, 2010, p.32).

O trecho anterior deixa explícita a noção bakhtiniana do uso social da língua (gem); além disso, o Documento Paulista se refere aos gêneros como “modelos relativamente estáveis orientados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional”. Em outras palavras, diz respeito claramente ao que Bakhtin entende como gênero discursivo, ou seja, “tipos relativamente estáveis”, elaborados a partir de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, os quais “estão indissolvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2010, p. 262).

No trecho a seguir, retirado do Currículo Paulista, encontramos uma definição de gênero discursivo/textual nitidamente ancorada na perspectiva bakhtiniana:

Os gêneros textuais são, ao mesmo tempo, eventos linguísticos e ações sociais. Funcionam como paradigmas comunicativos que nos permitem gerar expectativas e previsões ao laborarmos a compreensão de um texto. E, embora sejam definidos tanto por aspectos formais como funcionais, não há dúvidas, entre os estudiosos, de que a função é mais importante do que a forma (SÃO PAULO, 2010, p. 32-33).

Ecoam, no excerto anterior, as vozes de Bakhtin (2010), no sentido de entender os gêneros como modelos socioculturais disponíveis à interação humana; bem como a de Marcuschi (2008, p. 19) quando este afirma ser os modelos discursivos “mais do que uma forma”, e sim “uma ação tipificada que se dá na recorrência de situação que torna o gênero reconhecível”.

Esclarecendo, ainda, a noção de gênero, o Documento Paulista (2010, p. 33) explica que “os gêneros textuais são artefatos linguísticos construídos histórica e culturalmente pelas pessoas para atingir objetivos específicos em situações sociais particulares”. Aqui, percebemos que o Currículo de Língua Portuguesa apresenta os gêneros num viés ideológico, já que o usuário da língua utiliza determinado gênero a fim de “atingir objetivos específicos” em contextos particulares. Desse modo, o



modelo discursivo eleito pelo falante/escritor será sempre carregado de um “conteúdo ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2014).

Para o desenvolvimento do letramento nos alunos, o Currículo Paulista informa que é “o nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais com os quais a criança ou adulto conseguem interagir” (SÃO PAULO, 2010, p. 33). Assim sendo, o professor de língua materna deverá propiciar o contato dos alunos com modelos discursivos diversos para que os estudantes se familiarizem com esses artefatos sociais e se apropriem dos componentes de cada gênero a ser estudado.

Porém, o Documento Paulista (SÃO PAULO, 2010, p. 33) faz um alerta:

Não se trata de pensarmos em uma lista de características que compõem um modelo segundo o qual devemos produzir o nosso texto, mas de compreender como esse texto funciona em sociedade e de que forma ele deve ser produzido e utilizado a fim de atingir o objetivo desejado.

Desse modo, fica claro que o trabalho com os gêneros extrapola a mera classificação de suas características, ou seja, o professor deverá levar os alunos à compreensão das funções de todo e qualquer texto em nossa sociedade e, assim, tornar o aluno leitor/escritor crítico, capaz de perceber a forma que o gênero é elaborado, seus usos e objetivos linguístico-discursivos em determinada prática social. Além disso, de acordo com o Currículo de Língua Portuguesa (2010, p.33), objeto de nossa análise, a proposta de estudar a língua numa perspectiva social, isto é, utilizada como meio para interação entre os sujeitos, “num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio”.

Segundo o Documento Paulista (2010, p.34), para o trabalho com textos, “torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade [...]”. O referido Documento (2010, p. 34) sintetiza:

GÊNERO

Evento linguístico social que organiza os textos a partir de características sociosemióticas: conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição estrutural.

TEXTO

Totalidade semiótica de sentido constituída por uma combinação de linguagens e operações aplicadas ao fluxo de uma produção semiótica concreta.



Nesse sentido, temos, nas duas definições, resquícios dos pressupostos da Filosofia Materialista da Linguagem bakhtiniana. Em outras palavras, a base teórica do Currículo Oficial de Língua Portuguesa da rede estadual de São Paulo está em consonância com as atuais reflexões acerca da linguagem.

Considerações finais

O objetivo geral desse estudo foi identificar e analisar as concepções de texto e de gênero discursivo/textual que embasam o Currículo Oficial de Língua Portuguesa da rede estadual de São Paulo, bem como tecer algumas considerações a respeito da importância de o professor tomar os gêneros, textos reais da prática viva da língua, como objetos de ensino/aprendizagem/reflexão.

Desse modo, percebemos que o Documento Paulista está coerente com a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, pois, propõe um ensino de língua materna que tenha como objetivo o letramento dos alunos a partir do contato com esses artefatos socioculturais: os gêneros do discurso. Além disso, verificamos que o Currículo pode contribuir qualitativamente na formação teórica dos professores, uma vez que sua base epistemológica bakhtiniana, de inspiração histórico-cultural, pode fazer com que os docentes ampliem a noção de língua (gem), texto e, sobretudo, considerem os gêneros como objetos de reflexão que podem propiciar o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos alunos.

The Bakhtinian perspective of the discursive genres in the Portuguese Language Curriculum of the state network of São Paulo.

Abstract

Through a documentary analysis of the Official Portuguese Language Curriculum of the State Educational Network of São Paulo (2010), this text aims to identify the conceptions of text and discursive genres present in said document, as well as reflect on the practice of language teaching Portuguese anchored in the discursive / textual genres. The theoretical contribution was centered in the studies of Antunes (2010); Barros; (2009); Bakhtin (2003; 2014); Dolz and Schneuwly (2004); Geraldi (2012); Marcushi (2008); Machado (2014) so that we could discuss the specificities of the discursive / textual genres, and the importance of the mother tongue teacher to take the genders as an object of reflection in their professional practices, with the intention of making the students have contact with texts with which they find themselves in their day-to-day sociocultural practices. Thus, we verify that the Paulista document is in line with the Bakhtinian language of the discursive genres, and is configured as a theoretical source for the formation of the teacher of the public network of São Paulo.

Keywords: Bakhtin. Discursive genres. Curriculum of Portuguese Language. Teaching.



Referências

ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F.; SÁ-SILVA, J. R. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª ed, São Paulo, Hucitec, 2014.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BARROS, E. M. D. de. Gêneros textuais e práticas de letramento: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 9, n. 1, 2009.

BARROS, E. M. D. de; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. **Linguagem em (Dis) curso**. v. 7, n. 2, 2007.

CAVALCANTI, J. R. O trabalho com textos na sala de aula. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 06, v. 12, 2010.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, v. 56, n. 1, 2012.

COSTA-HÜBES, T. da. C.; ESTEVES, L. R. O. O gênero discursivo regras de jogo no livro didático do ensino fundamental. **Linha D'Água**, v. 28, n. 2, 2015.

CAMPOS, M. I. B. Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas. **Conexão Letras**, v. 11, n. 16, 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP, Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A. Voloshinov: um coração humboldtiano? In: FARACO, C. A. e. tal. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, Rios de Janeiro, Vozes, 2006.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 2006.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Anglo, 2012.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. B. (orgs.) **Análise de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. Santa Maria, PPGL – editores, 2008.



MACHADO, R. L. **A perspectiva dialógica no ensino de língua portuguesa: a prática de produção textual numa turma de 8º ano**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)- Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2014.

MOLON, N. D; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, v. 7, n. 2, 2012.
MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008
PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1.ed, São Paulo, Telos, 2012.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: **Língua Portuguesa**. Coordenação Maria Inês Fini, São Paulo, SEE, 2008.

PICONI, L. B; REGISTRO, E. S. R; VALK, C. H. S. O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, 2013.

RODRIGUES, R. H. A análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis) curso**, Tubarão, v.4, n. 2, 2004.

SCHMOLLER, L. O ensino de língua portuguesa a partir de gêneros discursivos no Gestar II. **Working Paper em Linguística**. V. 10, n. 1, 2009.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo, Cultrix, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2.ed. São Paulo: SEE, 2010.

