

O PROFESSOR E OS GÊNEROS DE DISCURSO: O PROBLEMA DO LETRAMENTO

Maria Marta FURLANETTO (Universidade do Sul de Santa Catarina)

ABSTRACT: *In this work, whose context is Santa Catarina's Curricular Proposal, I try to reflect about the questions pointed out by Dela Justina (2004) with respect to teacher's literacy level and its implications in the work with genres in the class room.*

KEY WORDS: *discourse; genres; literacy.*

0. Introdução

Este trabalho tem como pano de fundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998)¹. Proponho a exploração de aspectos do ensino e aprendizado da língua portuguesa com base nos *gêneros do discurso* segundo a perspectiva de Bakhtin (1979, 1992); mais especificamente, abordo os conteúdos sugeridos na PC e sua concretização em textos que se enquadram, mais ou menos nitidamente, em gêneros. Essa opção remete às práticas de linguagem em geral e àquelas que são instanciadas na escola.

O tema central, associado a essa abordagem, é o que Dela Justina (2004) problematiza em seu artigo *Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula* – o que a autora faz “a partir da idéia de que o nível de letramento [do professor] pode ser avaliado sob a ótica das diferentes estratégias de leitura/escrita dos gêneros do discurso.” (2004: 349). O que proponho é dar continuidade à exploração da autora, retomando seu texto. Tomo a PC, nesse contexto, como uma importante etapa histórica de abordagem dos currículos que pede, atualmente, nova reflexão e continuidade do trabalho teórico e metodológico. Os resultados e comentários críticos da pesquisa de Dela Justina apontam duas vertentes complementares: a perspectiva do professor e a perspectiva da Proposta.

Para situar o tema, observo inicialmente que o quadro teórico e metodológico da PC associa uma psicologia de base histórico-cultural (a elaborada por Vygotsky) a uma filosofia da linguagem (a de Bakhtin) que focaliza o evento enunciativo, pressupondo a interação verbal. Os conteúdos gerais apresentados na PC são delineados a partir de um conjunto de práticas que tem como eixos organizadores: fala/escuta, leitura/escrita, análise lingüística (SANTA CATARINA, 1998: 73); os *gêneros* se apresentam como enunciados recorrentes em situações características, uma vez que associados a esferas da sociedade, sua manifestação dando-se em linguagem cotidiana ou mais ou menos formal. Gêneros se marcam não só *tematicamente* como na forma de sua *organização* e de seu *estilo*. Em princípio, todas as manifestações verbais se dão na forma de um *gênero de discurso*, ainda que em vias de formação ou de transformação.

1. Conteúdos e gêneros na PC

Procurou-se, na PC, propor um trabalho com as práticas discursivas que fosse congruente com a concepção de aprendizagem integrada ao projeto – concepção de natureza histórico-cultural –, enfocando como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Nesse contexto, é a *mediação*, na aprendizagem, o que possibilitará que cada indivíduo atinja o desenvolvimento necessário para o exercício da cidadania. Daí considerar-se que o professor tem um papel-chave nesse processo.

Quanto aos conteúdos, para além dos eixos organizadores referidos acima, estabeleceu-se o contraste entre *língua-estrutura* e *língua-acontecimento*, que redefiniriam o ensino e a aprendizagem de gramática. *Língua-estrutura* (uma face da língua) pode ser entendida como um arcabouço constituído de aspectos gramaticais e notacionais (convencionais); *língua-acontecimento* aponta para o evento discursivo, para a prática em suas múltiplas finalidades. Trata-se de duas faces da língua, em constante relação dialética. Mais importante que saber, em primeira instância, como a língua está estruturada é entender como a gramática funciona na língua em uso; é por isso que a face gramatical da língua aparece integrada à produção discursiva: é a ela que se remete quando se fala em reflexão e *análise lingüística*.

¹ Daqui em diante indicada, quando conveniente, por PC.

O que circula nas comunidades discursivas são os gêneros, manifestações de todo esse processo, na forma de textos. A diversidade de conteúdos e gêneros, considerando ainda os suportes físicos dos textos², permite abertura na seleção para ensino e possibilidade de caracterização com base no contraste (as diferenças permitem a caracterização ou identificação dos gêneros).

O que se faz com a língua é um trabalho (SANTA CATARINA, 1998: 74). As práticas correntes com a língua, na sociedade, exigem o conhecimento dos *procedimentos* correspondentes, e o trabalho com gêneros implica o *como*; por exemplo: como proferir uma palestra, como realizar uma entrevista – o que exige que habilidades e técnicas sejam desenvolvidas, ensinadas/aprendidas; o que exige, concretamente, um professor com determinados conhecimentos e habilidades, e metodologicamente preparado.

2. Gêneros e letramento – um problema

O problema que Dela Justina (2004) aponta e discute pode ser assim sintetizado: ela propôs uma pergunta sobre gêneros e tipos textuais (segundo uma distinção apresentada na PC) a quatro professores de Língua Portuguesa (graduados em Letras) de uma escola básica em Santa Catarina. Analisando as respostas, ela concluiu que o nível de letramento desses professores não permitia que eles compreendessem e tivessem condições de discutir o documento correspondente na PC – mais especificamente, ela verificou que a distinção gênero/tipo não havia sido compreendida. Ou seja, havia considerável distância entre o que sugere a PC e o que diz e faz o professor. Isso tinha como consequência imediata a incapacidade, pelo menos parcial, de promover a elaboração didática necessária para a prática pedagógica: gêneros não compreendidos, gêneros não ensinados nem aprendidos.

Neste tópico, vou detalhar dois aspectos do problema: a concepção de *letramento*, categoria fundamental na argumentação da autora, e a concepção de texto como manifestação discursiva enquadrada em gêneros. No próximo tópico, explicitarei os conceitos e a metodologia que aparecem na PC, relativamente ao comentário crítico da autora.

2.1. Letramento – lembrando o teste PISA

*Letramento*³ figura como verbete no Dicionário Houaiss da língua portuguesa (editado em 2001), mas não no Aurélio século XXI. No *Dictionnaire d'analyse du discours*, organizado por Charaudeau e Maingueneau (2002), encontramos o termo *littératie*, que corresponde a letramento e a *literacia* (usado em Portugal) – que assim surge a partir da fonte *literacy*, do inglês, remetendo ao processo de difusão de certos saberes e práticas que envolvem a letra numa sociedade inicialmente dominada pela *oralidade*, transformando-a substancialmente. Já é possível registrar três sentidos principais para a expressão, segundo o dicionário citado, apesar de sua circulação ainda restrita:

- a) Conjunto de saberes elementares em parte mensuráveis: ler, escrever, contar; seria a significação retida pela *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), que patrocinou, em 2000, o teste PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Em 1997 a OCDE definiu literacia/letramento como “a aptidão para saber, compreender e utilizar a informação escrita na vida cotidiana em casa, no trabalho e na comunidade, tendo em vista atingir objetivos pessoais e estender conhecimentos e capacidades” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2002, tradução minha).
- b) Usos sociais da escrita: ler, escrever e ser capaz de contestar o que é escrito (envolve, assim, a prática de argumentar); pressupõe vários tipos de “literacia”: familiar, religiosa, digital...
- c) Cultura que se opõe àquela da oralidade (cultura da escrita), pressupondo usos da escrita, divisão de saberes, valores particulares veiculados pelo mundo letrado.

Sabemos que, num conjunto de 32 países, o Brasil foi o último classificado (o que, na prática, significa ser desclassificado) no teste PISA, aplicado em 2000 a estudantes com 15 anos

² Os suportes de gêneros dizem respeito aos elementos através dos quais o material textual circula, ou seja, como eles se manifestam materialmente: livro, jornal, cartaz, televisão e todos os tipos de mediação possíveis. “O modo de transporte e de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto, modela o gênero de discurso.” (MAINGUENEAU, 2001: 72)

³ Não se deve confundir *letramento* com *alfabetização* (aquisição da escrita e da leitura em ambiente escolar). Trata-se de um novo conceito, que diz respeito a considerações mais amplas sobre o que representa historicamente a cultura da escrita e da leitura sobre as sociedades, envolvendo uma variedade de práticas.

(independentemente da série que estivessem cursando). O teste focalizou questões de interpretação a partir de leitura. Ele previa habilidades necessárias para buscar e compreender informações em situações da vida real, e por isso abrangia listas, formulários, gráficos e diagramas (textos descontínuos), “[...] que na escola encontram espaço privilegiado de tratamento em Geografia, Matemática e Ciências” (BRASIL, 2001: 71), além de textos contínuos e trechos de livros conhecidos (pode-se notar que o caráter “informativo” está presente em gêneros diversos)⁴. Os estudantes brasileiros, em sua maioria, conseguiram apenas “localizar informações explícitas” – ou seja, só conseguiram *decifrar* e ter uma idéia geral do que tratavam os textos (nível 1 de cinco nos critérios do PISA). Isso significa que seu nível de letramento é mínimo.

Possenti (2001), comentando o resultado do PISA, e remetendo aos leitores em geral, diz que o problema resulta principalmente “[...] do fato de que não dominam o que o texto supõe que seja conhecido. Ou de não fazerem a necessária conexão com eles – de não *sacarem* a relação. É que ler é aproximar textos, e não decodificar um.” No ambiente escolar, é com relação a isso que a mediação deve ser feita: sugerir, em outro trabalho, a expressão *interleitura*, que remete à impossibilidade de abordar um texto sem trabalhar seu contexto e a intertextualidade.

Um tanto apressadamente, Cláudio de Moura Castro, em *O Brasil lê mal* (VEJA, 6/3/2002: 20) afirma, avaliando o insucesso no PISA: “Os alunos *se contentam* com uma compreensão superficial do texto. *Satisfeitos*, passam a divagar sobre o que pensam, sobre o que o autor poderia estar pensando, sobre o que evoca o texto” (destaque meu). Digo “apressadamente” porque parece fácil imputar aos alunos a falha que é detectada, sem pensar em todos os meandros do sistema escolar, e no que é necessário para que se processe o aprendizado. Os alunos *se contentam* mesmo em ficar na superfície do texto e passam *satisfeitos* à divagação?

Desenvolver a leitura – e isso é tarefa sistemática da escola – exige abordar a diversidade dos textos que circulam na sociedade, com a conseqüência de que há “diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar: é preciso desenvolver habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários, etc. etc.” (SOARES, 2002). Assim, a opção pelos “textos informativos” no teste PISA não implica que se deva abandonar, por “inútil” no mundo contemporâneo, a vertente que talvez tenha sido privilegiada em aulas de língua portuguesa, a dos gêneros da literatura, com sua abertura de interpretação.

Considerando a polêmica que suscitou o resultado do teste PISA nessa questão de letramento, o resultado do estudo de Dela Justina com professores parece muito mais preocupante⁵.

Dela Justina observa que o professor “[...] é um sujeito que detém, em princípio, alto grau de letramento”, dado que teria contato freqüente com a leitura e a escrita, considerando sua formação, direcionada para o ensino. A questão é que se tem mostrado duvidoso que seu nível de letramento seja consentâneo com o que lhe é exigido na prática da profissão. A autora procurou verificar se os sujeitos de sua pesquisa (no caso, professores de quinta a oitava série) tinham as habilidades suficientes para ler e compreender um documento oficial de ensino – no caso a PC, da qual são supostamente interlocutores – e transformar sua prática pedagógica desde a formulação de planos de curso até as atividades específicas de sala de aula. E ela se pergunta se o nível de letramento do professor dá conta da leitura desse documento; pergunta ainda se o professor era, de fato, o interlocutor quando a proposta foi elaborada.

Preocupação semelhante emerge da parte de outros pesquisadores. O problema não começa com o modo de “passar” da teoria à prática; começa com a leitura e a interpretação dos documentos oficiais. É nesse sentido, por exemplo, que Barbosa (2000) se pergunta, posicionando-se na área de Língua Portuguesa, se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são praticáveis; ela diz que a maioria dos professores da rede pública está ainda distante do professor “pressuposto pelos PCNs”. De fato, o requisito fundamental para o ensino de qualidade está assim prefigurado nos PCN (Introdução): os professores devem ser capazes “[...] de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar” (BRASIL, 1998: 9). Daí que a boa formação inicial e a formação continuada em serviço se apresentem como o *sine qua non* da proposta. E esta, certamente, não é uma questão de caráter individual.

2.2. Texto e gênero

⁴ Os gêneros escolhidos para realizar o teste estão necessariamente vinculados aos interesses da organização promotora.

⁵ Embora a pesquisadora tenha realizado apenas um estudo de caso, resultados semelhantes aparecem em muitos outros trabalhos (por exemplo, FERREIRA (2000)).

A *leitura* tem como contraparte a *escritura*, compondo um dos eixos das práticas de linguagem na PC. A concepção de texto, pressupondo o princípio dialógico conforme estabelecido pelo Círculo de Bakhtin⁶, abre para uma leitura que abarca o horizonte social, integrando outras formas de linguagem. Retome-se, da PC, um recorte sobre a conceituação de texto, formulada com base em Orlandi (1996):

O texto é uma “peça” (como no teatro) de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa; é um objeto histórico, ou melhor, lingüístico-histórico; é um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais; não é uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos, com suas condições de produção e com a sua exterioridade constitutiva (a memória do dizer); é uma unidade que se estabelece pela historicidade como unidade de sentido. (SANTA CATARINA, 1998: 79)

Assim caracterizado, um texto se apresenta como um objeto que concretiza algum gênero. Sua produção exige certa configuração orientada pela consistência semântica e discursiva, relativamente a certo momento e espaço históricos; ele traz marcas culturais e envolve um conjunto complexo de formulações subjetivas (ainda que se dê com um efeito de objetividade em vários gêneros); sua emergência se dá como uma resposta a motivações que vêm também em forma discursiva, e que sofreram interpretação. Por essas características, fica relativamente claro que estamos lidando com um objeto que tem como centro organizador o meio social que envolve os sujeitos – e que, portanto, em sua dinâmica, perpetua a participação subjetiva.

3. O professor pressuposto na PC e os conteúdos – uma crítica

Dela Justina comenta, em seu trabalho, que tanto os PCN quanto as propostas curriculares falam dos gêneros como objeto de ensino na escola, mas não mostram claramente a relação e a distinção entre *gêneros* e *tipos textuais*. E busca, na PC (como um “gênero da esfera do trabalho do professor”), o que se requisitaria de um professor para acompanhar e compreender essa proposta, sendo ele o interlocutor principal, aquele a quem cabe compreender a orientação de práticas educativas de que ele será o mediador. Dela Justina afirma ainda que o documento “[...] prevê um perfil de leitor homogêneo e preparado para fazer a leitura do documento”, e mais: que “[...] muitos sujeitos [grupo-leitor] devem ler da mesma forma aquele texto” (2004: 358). Assim, embora se constitua como leitor de documentos oficiais, nem sempre o professor corresponde “[...] ao leitor pressuposto no texto” (359). Que problemas decorrem daí? Deixa claro, porém, que é absolutamente necessário que haja discussões e debates no próprio espaço da escola.

Ela considera, a partir dos resultados de sua pesquisa, que há um fosso entre o dizer da PC e o que faz o professor da rede estadual de ensino, situando-se criticamente nesse intervalo a questão que se pode definir como de letramento.

Vou salientar alguns pontos da leitura e do comentário crítico de Dela Justina que podem atestar que a leitura que se “esperaria” da PC pode encontrar obstáculos na perspectiva dos professores em geral. Em seguida vou focalizá-los a título de resposta, no fluxo dessa discussão:

- a) Diz a autora que, quando se refere à escrita e à leitura, a PC preconiza um trabalho notacional, *ênfatizando* a formulação do texto segundo esses parâmetros. Ela se refere à distinção feita entre *língua-estrutura* e *língua-acontecimento* (cf. tópico 1 deste trabalho) e conclui que a PC está, nesse caso, tratando de “tipologia textual”⁷. Ocorre, porém, que ela percebe uma contradição quando, na PC, ao se tratar do gênero, diz-se: “Não se trata de uma tipologia” (SANTA CATARINA, 1998: 77). Há aí alguma confusão, visto que essa declaração, na PC, diz respeito à lista de gêneros que é apresentada em seguida, para a qual pareceu temerário propor uma classificação

⁶ A referência ao Círculo de Bakhtin se deve a que Bakhtin participou de um grupo de estudos com Voloshinov e Medvedev de 1919 a 1929, na Rússia, partilhando com eles um número expressivo de idéias sobre filosofia e sobre linguagem, e dividindo com eles a autoria de um grande número de obras (cf. FARACO, 2003). O Grupo todo incluía pessoas com formação diferenciada: era multidisiplinar.

⁷ Não estou certa do que a autora assumiu teoricamente como “tipo/tipologia textual”, mas tendo a pensar que está implicada aqui a terminologia de Schneuwly (escola de Genebra), que ela discute.

(tipologia)⁸. A autora identifica nesse ponto, em todo caso, um problema de leitura para o professor, que poderia ser tentado a “descobrir” quais os critérios dos agrupamentos feitos.

- b) A autora observa que não aparece em seguida nenhuma definição de gênero, o que significaria que “o assunto é ilegível” para um sujeito que não conhece teoricamente nada sobre gêneros. A partir daí, a referência a gêneros e a tipos textuais, que aparece na PC, poderia parecer bastante confusa.
- c) A autora vê (lê) uma contradição quando a PC, ao rejeitar os “tipos” da trilogia escolar (descrição, narração, dissertação), afirma que a “forma descritiva” (bem como as outras: a narrativa, a dissertativa) pode aparecer em gêneros diversos na forma de seqüências – ou seja, há seqüências descritivas numa reportagem, num romance, numa peça publicitária –, mas ela não deve ser tomada como uma forma textual independente (um gênero, em suma). Dela Justina entende que isso seria uma tentativa de encaixar o “ensino das tipologias” no âmbito dos gêneros.

Resumindo essas questões, a autora considera que o que o documento apresenta não é suficiente (porque condensado) para que o interlocutor-professor tenha condições de entender a proposta de ensino e construir sua metodologia de trabalho, ainda que seu conteúdo seja estudado e debatido – como de fato foi.

Para além dos senões da PC que teriam de ser continuamente trabalhados e revisados⁹, a pesquisa mostra um quadro de “resistência” enraizada, se assim se pode caracterizar: a distância verificada entre a PC, o discurso do professor e o que seu plano de curso indicia não é exatamente aquela correspondente a uma leitura “difícil”, “complicada”, “exigente”; em alguns casos, é a distância quase absoluta que caracterizaria a não-leitura, ou uma “leitura” tão superficial que não deixou impressões – consequência ainda de certa cultura escolar e da formação deficitária dos professores. A partir daí, parece-me correto afirmar que, se a leitura da PC exige alto nível de letramento, que nem todo professor da escola pública tem, não são as falhas, as lacunas ou o caráter de condensação do documento o fator desestimulante para que alguma mudança se processe.

Apesar disso, os vários aspectos apontados por Dela Justina, nos três tópicos acima, merecem um comentário e remetem à conveniência de uma reformulação – caso isso faça sentido para o órgão competente.

Organizado na moldura de um gênero, o texto da PC – e aqui, especificamente, o capítulo dele que se refere à língua portuguesa – fornece suas próprias pistas para leitura. O sentido, o que se busca construir na interpretação, não está meramente gravado “por trás” ou “antes” no próprio texto: ele se constrói com as pistas do texto, com seu autor e com o leitor. Portanto, como salienta a PC, não basta que se apliquem técnicas de *decodificação* (decifração). Foucambert (1994) distingue *saber-decifrar* e *saber-ler*, observando que desde o início a leitura tem uma natureza diferente daquela da decifração. Este último processo envolve apenas a idéia de reconstituir a fala para capturar algum sentido já presente, o que se faz através de uma busca linearizada.

Faço este comentário teórico para retomar uma afirmação inicial de Dela Justina com respeito à PC: supondo ser o professor da rede estadual o destinatário do discurso da PC, esse discurso estaria prevendo um perfil de *leitor homogêneo* e preparado para tal leitura. Somando as vozes que confluíram para a organização semântico-discursiva da PC, é possível dizer que haveria realmente contradição se se pretendesse fazer dos professores leitores-ideais, em vez de convidá-los a produzirem sua própria leitura, seguindo, primeiramente, as pistas deixadas no texto. Nenhum texto é tão fechado e transparente que possa eximir seus leitores de algum tipo de trabalho do domínio do *saber-ler* – em vez de apenas *saber-decifrar*. Por outro lado, assim como na PC se prevê e se assume o conceito de mediação no tocante à aprendizagem, também se reconheceu que seria impossível, por questão de princípio, pôr à disposição um documento que não causasse nenhum impacto, nenhum desafio. Portanto, os cursos de capacitação foram a medida imediata para provocar a discussão ampla da PC em toda a rede. Aliás, o professor não só foi interlocutor, mas também avaliador da PC, quando a versão preliminar dela foi disponibilizada. Buscou-se a *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 1992).

O que não se esperava, da leitura da PC, é que seus leitores fossem apenas decifradores e não manifestassem a capacidade de articular os materiais disponíveis e levantar questões relevantes sobre

⁸ Expresso-me dessa forma por ter acompanhado desde o início, como consultora, a elaboração da PC.

⁹ Mas é preciso levar em conta que várias publicações complementares à PC têm sido fornecidas e usadas pelos professores da rede.

a proposta. Tendo a pensar, apesar de certos resultados, que não se trata meramente de baixo nível de letramento, mas de uma indiferença (resistência) que faz com que alguns (muitos?) se afastem da leitura. Isso explica por que, pelo menos em alguns casos, um questionamento direto sobre o conteúdo da PC leve professores a buscar, na letra do documento, uma possível, desejável e correta resposta – como sucedeu na pesquisa de Dela Justina.

Quanto ao item (a), sobre a ênfase que a PC estaria dando ao trabalho notacional – que estaria ligado à *língua-estrutura* – e a conclusão, a partir daí, de que haveria, contraditoriamente, uma implicação com a “tipologia textual”, é uma leitura talvez possível, mas não desejada, e talvez o termo “tipologia” tenha recebido, no curso das interpretações, uma ressonância totalmente negativa (uma vez que parece remeter aos “tipos” de texto tradicionais). Ademais, a *língua-acontecimento*, que é estudada através do objeto “gênero de discurso”, tem uma base estrutural que não pode ser meramente alijada. A relação que a PC apresenta é dialética, entendendo-se que é à prática de análise lingüística, aí incluídos os aspectos notacionais, que se remete o trabalho com as convenções da escrita. Isso está registrado na PC ao se apresentar os eixos organizadores das práticas (conteúdos): fala-se em “usos e formas”, estando aí implicado que não se deve ensinar gramática acreditando que a produção de textos seja uma consequência natural desse treino.

Quanto ao item (b), que diz respeito à falta de uma definição de gênero na PC, a par do problema de distinguir, subseqüentemente, *gênero* e *tipo*, pode-se admitir que no texto da PC não se previu, de fato, a possibilidade de que a leitura encontrasse obstáculos tão generalizados. A dificuldade de compreensão, a começar pela condensação que o documento apresenta¹⁰, teria de ser negociada através da discussão conjunta e no contexto dos cursos de capacitação promovidos pela Secretaria da Educação. Ainda assim, considerando a novidade teórica que os gêneros representavam (e ainda representam) e a necessidade imediata de estudos para aprofundamento teórico e descrição dos gêneros, pode-se reconhecer que o desenvolvimento das noções relevantes não estava suficientemente sistematizado e ilustrado. Provavelmente bom número de leitores-professores tiveram dificuldade em compreender a relação *texto/gênero/tipo*.

Contudo, uma lista de gêneros tal como a apresentada na PC permite inferir que sob cada rubrica de gênero ocorrem textos que se enquadram naquele gênero, e é perceptível que eles pertencem a esferas específicas da sociedade e que têm forma variada de circulação.

Quanto a (c) – que complementa (b) –, sobre a suposta tentativa de encaixar o “ensino das tipologias” no âmbito dos gêneros, penso que isso é resultado da confusão que ‘tipo’ e ‘tipologia’ podem gerar, na medida em que recobrem uma ampla área semântica. Fica a impressão de que essas palavras e os conceitos correspondentes se tornaram um tabu do ensino de língua. Não é o caso, mas vale reconhecer que falar em “tipo de texto” tem seu lado ambíguo, e só uma interpretação mais contextualizada poderia resolver a questão. Textos são produzidos em formato de gêneros variados conforme as esferas de produção e de circulação, e têm, em sua organização estrutural de base lingüística, *seqüências* que podem ser descritivas, narrativas ou dissertativas, e outras mais, dependendo da abordagem teórica – podendo haver co-ocorrência delas –, mas essas seqüências (ou “tipos”) são apenas recortes específicos que integram os gêneros. Não se está, portanto, lidando com algo independente. Há, certamente, situações mais complexas em que um gênero pode estar “intercalado” em outro gênero, mas isso não significa que se está confundindo a tipologia tradicional com a concepção de gênero. Outro fator negativo, nesse conjunto, é que, no dia-a-dia da escola, sobretudo na lida com o livro didático, ainda é comum que o simples recorte de um romance ou de um poema seja rotulado como “texto”, e até mesmo um simples parágrafo extraído de um texto.

Para fechar este tópico, faço referência às conclusões da dissertação de mestrado de Ferreira (2000), que tem como foco a formação magisterial. Tanto os PCN como propostas curriculares estaduais deixam claro que o ensino de qualidade pressupõe professores capacitados, mas as pesquisas têm mostrado que esse é um obstáculo a considerar seriamente, a começar pelo sintoma mais imediato: os problemas de leitura. O primeiro passo é reconhecer que o que é evidente para um especialista/pesquisador não o é absolutamente para alguém que está em formação ou que vive a rotina da sala de aula.

¹⁰ Observe-se que a “condensação” também era inevitável pela amplitude de áreas e níveis que a PC devia abranger. Um documento como esse só podia comportar diretrizes, pelo menos em primeira instância. Na versão provisória da PC constavam, após o desenvolvimento teórico relativo à área de Língua Portuguesa, vinte itens com múltiplas atividades didáticas que serviriam de sugestão aos professores, mas na versão de 1998 eles não foram publicados; foi previsto que isso aconteceria posteriormente.

A questão de pesquisa de Ferreira é esta: “A competência lingüístico-gramatical e textual do professor de Língua Materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental lhe possibilita mediar a relação pedagógica e o trabalho com a linguagem em sala de aula?” (p. 24). O pesquisador observou e avaliou a prática escolar (um bimestre letivo) segundo a proposta da PC conduzida por 48 profissionais de duas escolas da rede pública de ensino de Florianópolis (SC), e analisou textos escritos por esses professores. Todos haviam participado de encontros de formação realizados na fase de implementação da PC (1997-1998), oito dos quais, cada um com oito horas de duração, foram conduzidos pelo pesquisador. He constata uma dura realidade: os textos escritos pelos professores manifestavam “confusões conceptuais bastante sérias referentes a linguagem, gramática e texto” (2000: 142). E salienta que o professor tende a opor-se a tudo que lhe pareça “novo”, mesmo desconhecendo em grande parte aquilo que nega; mas reconhece que é um fator negativo importante o “planejamento desordenado das atividades de reciclagem promovidas pelos órgãos competentes” (ibidem).

4. Considerações finais

Envolver-se com as práticas de leitura e escritura tendo como base os gêneros corresponde a um dos objetivos de ensino e aprendizagem, que é justamente entender as regularidades apresentadas pelos gêneros como marcas do próprio fenômeno de interação humana, e isso deve levar ao uso/à compreensão mais eficaz da língua.

Deve-se admitir, entretanto, que a compreensão dos temas que são discutidos e divulgados pelos pesquisadores não está imediatamente ao alcance de todos os professores, por sua heterogeneidade, por sua quantidade e também pelos princípios epistemológicos aí implicados. É constatável, além disso, que um certo conhecimento, baseado em classificações enraizadas, entra em conflito com as possibilidades abertas por novos conhecimentos teóricos e correspondentes atitudes práticas, tornando bastante difícil delinear essas práticas concretas. Se as propostas contemporâneas abarcam a produção lingüística em toda a variedade de seus gêneros (tanto orais como escritos), não se pode negar o peso da tradição que instituiu como foco de ensino a língua escrita representante da boa linguagem, aquela que deveria corresponder às normas mais rígidas.

Por outro lado, lembrando um comentário crítico formulado por Marcuschi quanto aos PCN, que “foram redigidos numa linguagem altamente técnica e inadequada ao público a que se destinam” (2004: 265, nota 7), há de se reconhecer que esse traço da linguagem acadêmica pode provocar nos professores alguma perplexidade, também por sua característica de síntese e pela impossibilidade de consulta imediata aos textos aos quais a PC remetia. Considere-se ainda que esse tipo de formulação se alia à necessidade de não estender indefinidamente o documento, dada sua qualidade de “diretriz”.

Ainda assim, não é da ordem do impossível que a heterogeneidade dos gêneros seja razoavelmente explorada pelos professores, podendo-se apostar em uma mudança paulatina de percepção e mais confiança em sua própria observação e experiência. Mas essa mudança não se fará sem uma mediação construtiva, sem o apoio às atividades do cotidiano, sem a focalização de procedimentos específicos de trabalho, incluindo aí uma prática regular de compreensão *ativa*.

RESUMO: *Neste trabalho, tendo como contexto a Proposta Curricular de Santa Catarina, proponho uma reflexão sobre a problematização feita por Dela Justina (2004) sobre o nível de letramento do professor e suas implicações para o trabalho com gêneros na sala de aula.*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso; gêneros; letramento.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, J. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 149-182.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
_____. *Relatório PISA 2000*. Brasília: MEC/INEP, 2001.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002.
- DELA JUSTINA, E.W.N. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 349-370, jan./jun. 2004.

FARACO, C.A. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERREIRA, I. *Coerência, informatividade e ensino: uma reflexão e estudo em textos de professores do Ensino Fundamental*. 2000. 148 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Testes de leitura*. Disponível em <http://www.primapagina.com.br/pp/colunas/littera/2001/12/0002> . Acesso em 8 jun. 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SOARES, Magda. *Ler, verbo transitivo*. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/valeoescrito/magda.htm> . Acesso em 8 mar. 2002.