

# REPRESENTAÇÕES PARTICULARES SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS EM SITUAÇÃO ESCOLAR

**Josalídia Sousa dos REIS**  
(Secretaria de Estado de Educação do Pará)

**RESUMO:** Focalizamos, neste artigo, dois gêneros discursivos: debate regrado e dissertação escolar, a fim de identificar e analisar, em ambos, as representações particulares que os sujeitos já apresentam sobre os mesmos quando os produzem em situação escolar. A base teórica segue a perspectiva sócio-discursiva de análise linguística de Mikhail Bakhtin.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros discursivos; debate regrado; redação escolar; enunciação.

**ABSTRACT:** In this work we focused two discursive genres: controlled debate and scholar dissertation - in order to identify and analyze, in both, the representations that the subjects have about discursive genres in scholar situation. The theoretical basis was appeared from social-discourse linguistic analyses perspective and based, above of all, on Mikhail Bakhtin's conceptions.

**KEY WORDS:** discursive genres; controlled debate; scholar composition; enunciation.

## Introdução

Propomos, neste artigo, uma breve discussão quanto às representações particulares a que os sujeitos recorrem ao produzirem gêneros discursivos na situação escolar, como os que consideramos em nossa dissertação de mestrado (REIS, 2006). Nessa pesquisa, nos detivemos em dois gêneros da ordem do argumentar: debate regrado e dissertação escolar, conforme agrupamento proposto por Schneuwly & Dolz (1996) e trazemos, aqui, algumas das considerações tecidas sobre a questão quando da análise dos dados.

Os autores supracitados, considerando o domínio social a que pertencem os gêneros, propõem cinco agrupamentos, tendo como base as considerações de Mikhail Bakhtin sobre os gêneros discursivos e as capacidades lingüísticas envolvidas na produção desses últimos. Os agrupamentos propostos são os seguintes: *i*- gêneros da ordem do relatar; *ii*- gêneros da ordem do narrar; *iii*- gêneros da ordem da argumentar; *iv*- gêneros da ordem do expor e *v*- gêneros da ordem do descrever ações.

Dissertar, opinar, argumentar, oralmente ou por escrito, são atividades constituídas em diferentes esferas sociais. Na publicidade, no jornalismo, na jurisdição, por exemplo, é comum ocorrerem gêneros argumentativos orais e escritos. Na escola, no entanto, tanto a dissertação quanto o debate assumem particularidades. Por serem, na maioria das vezes, objetos de avaliação, adquirem um estatuto próprio nessa esfera de comunicação: é sobre este aspecto que focalizamos nossa atenção, considerando como os sujeitos se envolvem na tarefa de produção de gênero proposta num contexto de ensino-aprendizagem de língua materna.

Assim, na perspectiva das inter-relações que se estabelecem entre gêneros próximos do ponto de vista dos modos de sua circulação social, optamos por gêneros produzidos na mesma esfera de comunicação, pelos mesmos sujeitos, procurando evidenciar como esses últimos se inscrevem nos gêneros, o que sabiam sobre eles, como os concebiam no interior da tarefa escolar de produção textual.

## 1. Descrevendo a geração do *corpus*

O *corpus* analisado foi gerado a partir de uma seqüência de atividades didáticas realizadas no terceiro bimestre de 2005, em uma escola da rede particular de Belém, Pará, com a atuação conjunta da professora de língua portuguesa das turmas de 1º ano do Ensino Médio da referida escola.

Embora inicialmente inspirados na proposta de *seqüência didática* de Schneuwly, Dolz e seus colaboradores (Schneuwly e

Dolz, 2004), ressaltamos que não trabalhamos com modelização didática de nenhum dos gêneros propostos para a produção, nem nos preocupamos em configurar o trabalho em três momentos<sup>1</sup>, como propõem os autores. Nosso enfoque voltou-se ao primeiro momento – detecção do que os sujeitos já sabem quando produzem um gênero discursivo.

### 1.1. Dos sujeitos e do tema

As atividades a que nos referimos foram propostas a quatro turmas de primeiro ano do ensino médio, compostas por adolescentes entre 14 e 17 anos. Os alunos, de classe média alta, moradores de bairros nobres de um contexto especificamente urbano, com um histórico de letramento escolar e extra-escolar privilegiado, são expostos a muitas possibilidades de interação em situações de uso formal da língua materna, até mesmo porque a escola em que estudam lhes possibilita o exercício de gêneros formais (exposição oral, discussão etc.).

O tema proposto para a intervenção didática foi o sistema de cotas para o ingresso de negros, pardos e alunos egressos de escolas públicas no ensino superior, projeto que seria implantado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), naquele ano. A discussão desta temática interessava aos alunos por esclarecer-lhes sobre as conseqüências deste sistema para a continuidade de seus estudos, uma vez que, sendo alunos do primeiro ano do ensino médio, participariam do processo seletivo já naquele ano. Outro fator de interesse para os alunos foi a mobilização que o tema produzira na comunidade escolar pública e privada e a repercussão na mídia.

<sup>1</sup> Os autores propõem que as seqüências didáticas contemplem três momentos: *i*- uma produção inicial em que não há preocupação com modelização didática, mas apenas em diagnosticar o que os alunos já sabem sobre o gênero produzido; *ii* – módulos de atividades que trabalhem as dimensões possíveis de serem ensinadas a partir das necessidades detectadas na produção inicial e *iii* – produção final, onde se permite aos alunos exercitarem o que aprenderam no decorrer da seqüência.

### 1.2. Das atividades desenvolvidas

Com o objetivo de colocar os sujeitos a par da proposta da Universidade Federal do Pará, relativa à implementação do sistema de cotas para ingresso no ensino superior, a primeira atividade constituiu-se da leitura de oito textos de diferentes gêneros sobre a temática, seguida de discussão em grupos pequenos e exposição das conclusões para a turma. Isto propiciou que todos conhecessem argumentos favoráveis e desfavoráveis ao sistema de cotas, conscientizando-lhes também de que sistemas parecidos já haviam sido estabelecidos em outras universidades brasileiras.

Num segundo momento, procedemos à realização da segunda etapa, quando os alunos tiveram contato com um gênero oral: entrevista televisiva. A exibição de uma fita de vídeo de uma entrevista realizada pela TV Cultura de Belém com o reitor da Universidade Federal do Pará, Dr. Alex Fiúza de Melo, sobre o sistema de cotas fomentou novas discussões e comentários referentes à argumentação do reitor.

Num terceiro momento, distribuímos um roteiro de debate regrado para procedermos a uma prévia do mesmo. Os alunos queriam saber como portar-se e ensaiar algumas réplicas. O debate regrado foi realizado por seis grupos – um mediador, um favorável às cotas e seu grupo de apoio, um grupo contrário e seu respectivo grupo de apoio e um grupo denominado auditório. O debate foi gravado em áudio e vídeo, sem interrupções, por um funcionário da própria escola.

Houve certa dificuldade para formarmos o grupo favorável com o mesmo número de integrantes que o grupo contrário, mas nossa orientação foi a de que nos interessava a competência argumentativa de cada aluno em assumir um posicionamento que, mesmo não sendo efetivamente o seu, teria que ser defendido no momento do debate.

Com a duração de 27 minutos e 42 segundos, o debate procedeu-se conforme as orientações dadas no roteiro, tendo o grupo mediador monitorado os demais grupos debatedores, que

apresentaram seus argumentos e contra-argumentos. Por fim, os alunos do auditório também se manifestaram.

A quarta atividade realizada, na semana seguinte, foi a produção escrita, coordenada pela professora da turma: em dupla<sup>2</sup>, os alunos deveriam escrever uma dissertação argumentativa ou uma carta-argumentativa (ambos os gêneros são muito solicitados no Vestibular e são da ordem do argumentar, como o debate produzido na etapa anterior) sobre o tema. Embora a proposta apresentasse a opção por um entre os dois gêneros, a opção unânime foi pelo primeiro: dissertação escolar.

Resumidamente, a implementação das atividades didáticas envolveu quatro etapas: *i* - leitura de textos de diferentes gêneros sobre o tema, divulgados na mídia impressa e/ou virtual, seguida de discussão em pequenos grupos; *ii* - exibição de uma entrevista com o Reitor da UFPA, Dr. Alex Fiúza à TV Cultura; *iii* - realização de debate regrado (filmado); *iv* - produção de texto argumentativo em duplas.

O *corpus* analisado ficou, então, constituído por 1 debate oral regrado e 16 dissertações argumentativas.

## 2. Os gêneros

O que identifica os dois gêneros analisados, além de serem argumentativos, é justamente o fato de adquirirem, nas práticas didáticas, um estatuto “escolar”. Em outros termos, a produção deles não é livre, mas, de alguma forma, determinada pelo espaço institucional em que se constitui – a escola – e no âmbito de uma disciplina deste espaço – língua portuguesa. Este fator, somado ao caráter avaliativo que normalmente motiva essas produções e o fato de terem, quase sempre, os mesmos destinatários em quase todas as aulas, faz com que estes gêneros discursivos, neste espaço

<sup>2</sup> Destacamos aqui que a produção foi realizada em dupla, por pretendermos manter o caráter interativo que permeara as etapas anteriores. Contamos com 31 alunos. Formamos, então, 15 duplas e apenas um aluno produziu seu texto individualmente.

institucional, adquiriram particularidades consideráveis, do ponto de vista enunciativo.

Schneuwly e Dolz (2004: 179) chamam de “variante escolar do gênero” ao desdobramento que se produz quando um gênero entra na escola, pois, nesse ambiente, ele passa a ser, ao mesmo tempo, “um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”. Quanto a essas considerações, podemos analisar alguns exemplos encontrados no *corpus*.

### 2.1 No debate regrado

A presença da professora de língua portuguesa, de uma professora-pesquisadora e de um *cameraman*, além da necessidade de se exporem numa argumentação oral, foram fatores para que, a princípio, os alunos se apresentassem um pouco tensos. Mas, com o prosseguimento da atividade, foram se sentindo mais à vontade, de modo que, no turno 16 do debate, um dos componentes do grupo contrário à temática desenvolvida utilizou uma expressão lingüística incomum num gênero formal – *essa porç/ de filh/* – para referir-se a políticos, como vemos no trecho a seguir<sup>3</sup>

16. **GC4m**: eu queria falar também a respeito da verba sobre a educação... eu acho que nós: pagamos impostos o suficiente **pra essa porç/ de filh/** de político ((fala sorrindo ao perceber que os demais colegas de grupo e de turma sorriem)) que estão LÁ no poder e não fizeram NADA pela educação entendeu? e eu acho que:: eles têm que investir muito mais em educação como a P falou ... ((olhando para o grupo mediador))já?

17. **GM2m**: nós va/ nós passam/ a pa/ ... ((GM1m dá um toque com o cotovelo em GM2m para avisar-lhe que GC4m vai continuar a falar))

18. **GC4m**: SIM ... aí ... eu queria falar também que ((riso))/ que o/ agente paga muito imposto pra educação e ele tá dizendo que o nosso país tá passando por crise ... mas como? VÁrios países estão passando por crise e mesmo assim eles não deixam de investir em educação

<sup>3</sup> Utilizamos, na transcrição do debate regrado, o seguinte código: GM – grupo mediador; GF – grupo favorável; GC – grupo contrário; GAF – grupo de apoio aos favoráveis; GAC – grupo de apoio aos contrários; números de 1 a 5 – posição dos componentes do grupo da esquerda para a direita; m – mulher e h – homem. Por exemplo, em **GC3m**, temos: componente do grupo contrário, posicionado no terceiro lugar da esquerda para a direita, mulher.

A locutora truncou a expressão, corrigindo-se, logo em seguida. A turma percebeu e riu; outra componente do grupo olhou para a professora e a locutora e prosseguiu sorrindo e falando. Neste caso, a locutora não utilizou um articulador metaenunciativo (*quer dizer, por assim dizer*) para a correção, mas o fez rapidamente substituindo a expressão coloquial por outra mais adequada à situação de sala de aula e ao gênero em produção. Quando assaltou o turno do grupo mediador do debate para continuar sua fala, continuou sorrindo, como se reconhecesse a “gafe” que fora percebida por todos, de utilizar um termo “inadequado” àquela situação comunicativa. Este caso exemplifica a auto-exigência em manter o padrão formal esperado no gênero debate regrado.

### 2.2. Na dissertação escolar

Já na produção escrita, ocorreu um caso em que os escreventes referiram-se às atividades didáticas que vinham sendo implementadas na turma, introduzindo a dissertação com essa referência:

**Durante esses dias tivemos a oportunidade de aprimorar mais o nosso conhecimento sobre o sistema de cotas da UFPA.**

**Após a leitura, discussões e também debates** chagamos a conclusão que somos contra esse sistema, pelo fato de favorecer muito os alunos de rede publica, e prejudicando os demais. (...) (D16).

Vale destacar o caráter padronizado da dissertação escolar, mormente nas turmas de ensino médio, em que os professores de língua portuguesa procuram associar os conteúdos de ensino aos conteúdos dos processos seletivos das universidades públicas. A esquematização em introdução, desenvolvimento e conclusão (I-D-C), desenvolvida em três a cinco parágrafos (aproximadamente em vinte e cinco linhas) é o padrão ensinado nas escolas, juntamente com “macetes” que buscam conduzir o aluno a uma argumentação eficaz.

O interessante é observar que a institucionalização desse esquema nem sempre garante o que a tradição escolar prevê como

coerência temática, coesão textual, uso da norma culta etc. Não é raro produções com um efeito de dispersão temática e emprego inadequado de operadores, seja pela ausência de coesão na concatenação das idéias, ou ainda pelas *produções em manchetes*, como ocorreu no exemplo que selecionamos, em que os locutores acionaram cinco argumentos justapostos, numa tentativa de esgotar o que talvez, em rascunho, tenham selecionado.

Sistema de cotas certo ou errado?

As universidades públicas este ano resolveram ampliar o sistema de cotas para negros, pardos, pessoas de escola pública e índios. Assim criando muita polêmica entre estudantes tanto de escolas particulares com de escolas públicas.

Pois isto só gera **mais discriminação, negros não são menos capacitados**, não existe um porque para está cota a favor deles. Isto está se fazendo de forma para esconder **o não investimento do governo nas escolas públicas**, que assim forma **alunos sem base** e com menos capacidade de entra na universidade sem sistema de cotas.

Sendo que este sistema acaba tirando **o sonho de quem estudou uma vida inteira para entrar na Faculdade pública**, mesmo tendo estudado em escolas particulares. E assim pode **vim formar pessimos profissionais de qualidade baixa**. Pois pessoas sem base entrarão nas vagas de pessoas que estudaram uma vida toda e possuem base.

Quanto ao modelo padrão – a estrutura I-D-C – os sujeitos desta pesquisa não fugiram a ele, embora, entre as dezesseis dissertações do *corpus*, duas não tenham apresentado essa estrutura.

### 3. Representações particulares sobre os gêneros discursivos

Pelos poucos exemplos considerados, aqui, já podemos entrever que os sujeitos constroem, no processo de apropriação dos gêneros discursivos, representações particulares quanto a estes, de modo a refletirem isso em suas produções quando os recontextualizam em uma situação particular (como a de sala de aula, por exemplo).

De acordo com Gomes-Santos (2005: 221), a atenção às práticas de produção-recepção de gêneros permite colocar em

questão o caráter taxionômico e prescritivista de que se investe certo procedimento de apropriação dos gêneros para o ensino.

(...) não é inútil lembrar que, no espaço escolar, não é raro que eles sejam tomados como construtos abstratos – ou como categoria taxionômica – com fins de oralização, compreensão ou escrita de textos.

Ao abordar as percepções dos sujeitos no que concerne aos gêneros e à tarefa escolar de produção em que são envolvidos, o autor diz que

é a idéia de intrincação entre discurso e instituição que nos permite pensar os gêneros discursivos não como construtos abstratos – ou como categoria taxionômica –, mas como objeto concreto, intimamente ligado aos condicionamentos institucionais do contexto em que emergem. (op. cit.: 223).

Dessa forma, podemos perceber que a transposição didática de gêneros de outras esferas sociais confere características peculiares aos gêneros transpostos e, conseqüentemente, aos saberes quanto a eles. Discutiremos sobre este aspecto fazendo referência aos dois gêneros simultaneamente.

No debate regrado, as representações dos alunos se referem, por exemplo, tanto aos modos de organização global do gênero (a necessidade de haver um intróito ao debate propriamente dito), quanto aos elementos não verbais da interação (postura, tom formal almejado pelos interlocutores, gestos e entonação da voz), o que pode ser ilustrado com o excerto a seguir:

(GM4m) “bom dia estamos aqui ho::je no colégio M. ... com alunos do primeiro ano do ensino médio... é: da turma 106... a fim de discutir as cotas que foram impostas para a rede publica ... pela UFPA este ano... é: estamos dando oportunidade para os alunos ... a colocarem ...é: suas idéias e posicionamentos sobre a questão... começamos dando/é: preferência ao grupo que são é/é favoráveis a a às cotas ((cruzando as mãos))- (TURNO 01).

É importante destacar que os componentes do grupo mediador não receberam orientações específicas quanto ao intróito de um debate. Embora portassem um roteiro da seqüência proposta, os detalhes desta introdução contaram apenas com seus conhecimentos prévios sobre o gênero debate.

Como se trata de um gênero transposto para o ambiente escolar, mencionamos aqui algumas das considerações de Schnewly e Dolz (2004:76) que assinalam:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

Embora essa situação nos remeta a uma ação “superficial”, de “faz-de-conta”, pudemos constatar que, mesmo em meio a essa *ficcionalização* de um debate, os argumentos fluíram e os alunos se envolveram com a situação.

Como adiantamos na seção 1.2, a orientação que havia sido repassada aos componentes do grupo favorável (GF) era para que, ainda que fossem contrários ao sistema de cotas, procurassem defender argumentos favoráveis e utilizar estratégias que demonstrassem sua capacidade de persuasão, o que ficou demonstrado ao longo do debate. Podemos evidenciar que, mesmo sendo bons estrategistas, a argumentação do GF não chegou a produzir mudanças nas concepções dos demais alunos (nem nas dos próprios componentes do GF), já que, nas produções escritas, não apareceu nenhum posicionamento totalmente favorável às cotas.

Entretanto, embora o exercício de produzir um debate não tenha surtido efeitos em termos de mudanças de opiniões, inseriu

os alunos em uma tarefa complexa de construção coletiva de uma resposta a uma questão similarmente complexa, demandando o acionamento e agenciamento de estratégias que não são naturais nem casuais, mas dependentes da situação particular em que o gênero é produzido.

#### 4. Considerações finais

A ruptura (ficcionalização) em relação a práticas linguageiras não-escolares - possibilitada pelo exercício escolar do gênero – produziu a tensão necessária para que o aluno, em última instância, se afastasse de sua própria prática de linguagem e pudesse construir um saber *sobre* ela, ou seja, conseguisse refletir sobre o que faz quando faz uso da linguagem. Foi o que ocorreu no trecho do debate em que a locutora refez sua produção oral informal trocando-a por um vocábulo mais adequado à situação.

Na produção escrita, destacamos o relevante papel da escola como agência principal de letramento. A prática constante da ‘redação’ escolar conduziu os sujeitos a uma tentativa de aproximar-se da língua padrão e a um nível maior de formalidade na produção.

As considerações anteriores nos levam a refletir sobre uma certa singularidade no processo de produção de cada um dos gêneros considerados. Parece-nos que no debate regrado há uma dimensão mais interativa no ato de argumentar, enquanto na dissertação escolar, a padronização tradicional da escola, ancorada em uma concepção representacionista de linguagem, acaba por definir o gênero (a dissertação) como dispositivo de expressão das idéias, de expressão do pensamento, levando o locutor-aluno a se distanciar de seu interlocutor. Ou seja, o exercício de argumentar em um debate e em uma dissertação escolar, embora ambos os gêneros possam ser considerados *secundários* (Bakhtin [1952-3] 2003) e embora tenham sido submetidos às mesmas determinações de ordem disciplinar (à ordem da disciplina língua portuguesa), não é exatamente o mesmo, o que põe em xeque a

hipótese de que os gêneros, uma vez entrando na escola, passam a ser homogeneizados de modo absoluto.

Ao que parece, o modo com que eles são recebidos-produzidos em sala de aula depende em grande parte das representações que os sujeitos têm sobre eles, construídas com base em um certo conhecimento sobre as práticas sociais em que esses gêneros circulam, incluídas nessas práticas aquelas historicamente consolidadas na tradição escolar.

### Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal* [1952-3]. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 279-326.

GOMES-SANTOS, S. N. "Preciso me manter imparcial": saberes sobre gênero em práticas de letramento escolar. In: *Triboluminescência - Hegelianos e Bakhtin: ainda à sombra*. São Carlos (SP): Editora do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGE), 2005, p. 219-242.

REIS, J. S. *A constituição intergenérica da argumentatividade por alunos adolescentes: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Lingüísticos). Belém (PA): Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, 2006.

SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. Genres et progression em expression orale et écrite – Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande [1996]. In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.