

Gêneros discursivos na modalidade retórica do orientar: um estudo com estudantes do ensino médio

¹ Fabiane May & ² Osmar de Souza*

1. Acadêmica do Curso de Letras da FURB
2. Docente do Departamento de Educação da FURB. e-mail: osmar@furb.br

Este artigo origina-se de uma pesquisa envolvendo alunos do ensino médio, para se compreender a interação escrita de alunos com gêneros discursivos pertencentes à ordem do orientar. O estudo se concentra numa sequência didática desenvolvida numa segunda série do ensino médio. A sequência didática é entendida como um conjunto de atividades em que o aluno se detém num determinado gênero textual, observando como, de uma etapa a outra ocorre ou não transformações substanciais que permitam o reconhecimento de que o aluno atende às exigências do gênero selecionado. O comando para escrita se concentrou em que os alunos deveriam pensar num brinquedo que necessitasse de instrução para o seu uso adequado. Os alunos deveriam ter como referência textos de manuais de instrução, receitas, jogos educativos, materiais de informática que implicam instalação entre outros. Os gêneros discursivos são entendidos como tipos de textos, relativamente estáveis e que dependem da esfera social em que são usados. Os resultados apontaram para textos em que a modalidade retórica usada foi a descritiva, com orientações limitadas, na primeira versão. Poucas alterações foram encontradas na versão final.

Palavras-Chave: Material de instrução. Sequência Didática. Modalidade retórica. Orientar.

1. Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa desenvolvida com alunos de uma segunda série do ensino médio, em uma escola pública. O objetivo foi analisar os recursos lingüísticos e discursivos mobilizados para a produção de um texto escrito, pertencente à ordem do argumentar. Para isso, foi proposta uma sequência didática em que os alunos foram desafiados a produzir um texto em que apresentariam algo que o leitor poderia orientar-se por ele para fazer algo, instalar, guiar-se. As referências externas para esta produção são textos que circulam socialmente, como bulas, receitas, manuais de instrução, de instalação, entre outros.

A base teórica do projeto se sustenta numa compreensão de que a linguagem se manifesta através de gêneros textuais, primários, mais ligados à oralidade e secundários, na língua escrita, que é o caso deste projeto. Esta base tem o Círculo de Bahltin, como sua base, que foi ressignificada em Genebra por Dolz e Schneuwly, com repercussões indiretas nos PCNs e em Propostas curriculares de estados e municípios no Brasil.

O artigo inicia com uma breve explanação teórica, avança com a explicitação da metodologia adotada, passando para resultados e discussões e considerações finais.

Pesquisas recentes no Programa de Pós-graduação em Educação da FURB vêm se concentrando na questão da autoria^[1-3]. No Brasil, são muitos os autores que reivindicam para a escola a ênfase em tornar alunos autores^[4-6]. Neste horizonte teórico, aparecem três grandes fontes epistemológicas: uma vem da lingüística orientada para a fala^[7]; uma segunda da Análise do Discurso de orientação francesa e uma terceira da Análise Crítica do Discurso^[8], conhecida como anglo-saxônica. Atravessando essas frentes, há uma compreensão filosófica de linguagem como heterogênea e uma perspectiva educacional crítica além de inserir preocupações com níveis de letramento, num sentido mais político, além de cognitivo^[9,10].

Como em pesquisas, há que se limitar o campo teórico, ainda que se reconheça que esta tarefa é extremamente difícil, dada a natureza interdisciplinar quando se trata de compreender a escrita na escola, neste projeto, opta-se pela teoria da enunciação, ancorada nos estudos bakhtinianos^[11], por conceber a linguagem como manifestação única em cada atualização, dada a natureza interpessoal, dialógica, sócioideológica, histórica. Também nesta teoria, explicitam-se os gêneros primários e secundários e se estabelece uma indissociabilidade entre gênero, composição e estilo.

Na perspectiva assumida pelos PCNs e PC/SC e nos autores que respaldam aqueles documentos, texto é discurso. Não há mais o texto neutro. Isso vai atingir esferas como a mídia, a academia, levando a amplas reflexões sobre conceitos tão caros àquelas esferas, como o de neutralidade, imparcialidade. Os conceitos chave nesta perspectiva são: intertextualidade (como um texto apela a outros, é influenciado por outros), interdiscursividade, ou seja, num mesmo texto podem aparecer indícios de campos discursivos diferentes, como a família, a escola, a igreja, o campo jurídico, a mídia, entre tantos.

Outro conceito fundamental é o de dialogia. Diálogo significa que um texto conversa sempre com alguém, presente ou não, falado ou escrito. Mas conversa também num sentido mais amplo: conversa com a história de quem fala/escreve, com seus valores, com suas ideologias, crenças. Por isso, entende-se que separar texto e discurso é pouco rentável, porque perderia o que há de mais constituinte de sua expressividade e de sua significação. Então, não basta ao texto comunicar; impõe ser significado, pelo interlocutor.

Por isso, neste projeto, se focalizou já no título “gêneros discursivos” e ordem do argumentar. Como pontua Bakhtin, gêneros são manifestações textuais “relativamente estáveis” e circulam em determinadas esferas sociais. A ordem do argumentar se refere a como a linguagem no texto se organiza para obter determinados efeitos de sentidos, neste caso, convencer alguém^[12].

Schneuwly e Dolz^[13] ampliam a discussão iniciada por Bakhtin considerando o gênero como instrumento, fundamentando este conceito na ideologia alemã, portanto, num viés filosófico, e na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky. Para eles, o gênero como instrumento merece ser considerado porque é nos gêneros que os sujeitos podem transformar comportamentos, explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las. Isso permite considerar a escrita e a fala de um gênero discursivo, numa dada situação, como uma questão de aprendizagem e de desenvolvimento, segundo os autores. E se poderia complementar: ninguém sai de uma atividade de fala ou de escrita como inicia. Outra consequência é entender que aprendizagem e desenvolvimento neste caso acontecem antes, durante e após o processo de escrever. Quem escreve ou quem fala, no caso aqui, formalmente, amplia suas possibilidades muito mais do que supõe.

Apoiando-se em Bakhtin, os autores consideram três aspectos dos gêneros discursivos:

- a) *cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados;*
- b) *três elementos os caracterizam: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional;*
- c) *a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.*

É importante ainda distinguir-se entre gêneros primários, aqueles que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea e os gêneros secundários, que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e mais evoluída, principalmente escrita, artística, científica, sociopolítica. Para este projeto, é importante considerar esta distinção porque vai se ater a gêneros secundários, escritos, na sala de aula. Mas se adverte que há pesquisadores no Brasil, principalmente vindos da Sociolinguística, como Bortoni-Ricardo^[14], que defendem um continuum entre a oralidade espontânea e a escrita, portanto, entre gêneros primários e secundários. Esta consideração é importante para este projeto dadas as prováveis circunstâncias sócio-políticas, culturais dos sujeitos da pesquisa.

Cabem ainda algumas considerações acerca do que Schneuwly e Dolz chamam “gêneros escolares”. Eles afirmam que a particularidade da situação escolar reside no fato de que torna a realidade bastante complexa, porque transforma o gênero em estudo não mais instrumento de comunicação, mas objeto de ensino-aprendizagem. Continuam eles: “o aluno encontra-se num espaço do “como se”, portanto, é uma linguagem fictícia. Os gêneros são considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Esta consideração aproxima a pesquisa acerca dos gêneros discursivos das que focalizam o letramento, entendido como uso efetivo de leitura e de escrita^[15].

Quando neste projeto fala-se na modalidade retórica de orientação, recorre-se a Schneuwly e Dolz, quando definem os aspectos dos gêneros, considerando três tópicos: domínios sociais de comunicação, capacidades de linguagem dominantes e exemplos de gêneros discursivos. No caso, a delimitação se estabelece da seguinte forma: domínio social de comunicação compreende o campo de instruções e prescrições; a capacidade de linguagem dominante fica no descrever ações, que prevê regulação mútua de comportamentos e como gênero instruções. Como outros gêneros são citados: instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de

uso. No caso deste projeto, as instruções se referem à possibilidade de um interlocutor se deslocar num espaço geográfico micro ou macro, ainda a definir.

Cabe ainda uma explicação sumária sobre “seqüência didática”, mencionada na parte de Material e Métodos. Uma seqüência didática é compreendida como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. O pressuposto, segundo os autores, na mesma página, é de que quando escrevemos, comunicamo-nos de maneira diferente de quando conversamos informalmente. Da mesma forma, quando nos preparamos para uma conferência ou para uma aula, lança-se mão de um conjunto de estratégias para ser bem sucedido. Essa maneira diferente precisa ser aprendida pelos alunos.

No caso deste projeto, o gênero selecionado é um texto de instrução e para tanto o aluno vai se confrontar com diferentes textos de instrução, para compreender que recursos lingüísticos de discursivos são convenientes para o efeito que pretende atingir.

2. Material e Métodos

A pesquisa foi desenvolvida numa turma de ensino médio, em escola pública da região de abrangência da FURB. Analisou-se o desempenho escrito de estudantes do ensino médio. Alunos que trabalham durante um período do dia, nem sempre dispõem de tempo para leituras e para preparação em estudos para suas aulas. Isso implica que, ao escrever, acabam mobilizando recursos seus, que remetem ao contexto sócio-histórico e lingüístico de onde provêm. Em fases iniciais, podem ser influenciados pelos gêneros primários. Caso disponham de algum tempo para assistir a programas de televisão em que o nível lingüístico tende a ser mais formal, como telejornais, entrevistas, isso poderia também interferir em seus escritos. Essa circunstância, embora marginal à pesquisa, pode explicar algumas expressividades de que lançaram mão, por exemplo, uma sintaxe muito truncada e marcada por frases curtas, justapostas, nem sempre concatenadas. As atividades foram desenvolvidas numa primeira série do ensino médio, no período matutino.

Foi assumido com a direção da escola, que por questão ética, não seria mencionado o nome da escola. Apenas informa-se que se trata de uma escola pública estadual, situada na região central de Blumenau. A seqüência didática foi aplicada a 23 alunos, mas nas aulas em que foram aplicadas

as fases, nem sempre estavam todos os alunos. Os alunos pertenciam à segunda série.

Os procedimentos da pesquisa foram determinados por uma seqüência didática, conforme já explicada na revisão da literatura. Para este projeto, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

1- Primeira produção escrita. Foi dado um texto para leitura prévia, em que o aluno identificaria alguns recursos retóricos de um texto de instrução. O texto foi discutido com a classe. Em seguida, apresentou-se o comando para que o aluno escreva o seu texto: você conhece um jogo ou um brinquedo que tem regras para funcionar. Escreva sobre isso para seu leitor.

2- O bolsista fez um levantamento de recursos lingüísticos e discursivos desta primeira produção. Discutiu com os alunos aquelas que foram mais significativas. Isolou aquelas que apresentaram algum tipo de impropriedade.

3- O bolsista selecionou e levou aos alunos para leitura e discussão outros textos, com temas semelhantes ao primeiro, pontuando os recursos lingüísticos e discursivos salientes.

4- Produção final: o bolsista propôs novamente o primeiro comando, para analisar as novas mobilizações.

3. Resultados e Discussão

Foi apresentado aos alunos o projeto, explicando o porquê dele. Em seguida foi lançada a proposta da primeira produção. Eles teriam um brinquedo qualquer e teriam que dar as instruções de como usá-lo. A turma escolhida foi a 2ª série 1. Obteve-se um total de 23 textos informativos, não houve participação de todos os alunos. As produções dos alunos consistiram-se, basicamente, em textos em que os alunos mobilizaram recursos retóricos descritivos. Esses recursos servem para orientar, mas nem sempre definem um gênero. São textos extremamente sintéticos. Exemplo: *Para jogar com o pião, enrole o barbante e jogue com leveza para que ele gire.*

A rigor se poderia entender este texto como texto? A orientação seria suficiente para quem nunca jogou ou desconhece? E mesmo aquele que conhece seria capaz de reconhecer, na orientação de elementos suficientes para concordar ou discordar, usar?

No retorno aos alunos, mostrou-se como a palavra leveza era frágil como uma orientação segura. Os alunos puderam discutir inicialmente em grupo os problemas dos textos selecionados. Deram sugestões.

Na última versão, o aluno não conseguiu traduzir textualmente uma versão que eliminasse

os problemas apresentados na primeira versão. Por esta razão, vamos desconsiderar a última versão. Como esta, dos 23 textos da primeira produção, mais da metade não conseguiu avançar. A razão, para isso, segundo Geraldini (1997), é que o aluno ainda não consegue ver na prática escrita em sala de aula, uma razão para dizer, para quem dizer, por que dizer. A escrita passa a ser apenas exercício de “faz de conta”. O aluno acaba manifestando resistência a rever o que escreve.

Era de se esperar que os alunos primeiro apresentassem uma descrição do objeto: um peão apresenta uma característica x, y, z; tem a finalidade de... É jogado por quantas pessoas sozinhas? Em grupos? Depois poderiam apresentar como o usuário poderia obter melhor êxito, alguns cuidados que poderiam ter. Apesar das sugestões, os alunos ficaram devendo nesta atividade. Infelizmente, devido às enchentes a etapa que poderia preencher essas lacunas acabou não acontecendo.

Observe-se o texto abaixo:

*Pressione a barriga da boneca;
Retire a barriga;
Retire o boneco de dentro.*

O aluno se limita a um conjunto de orientações, mobilizando recursos retóricos e discursivos de ordem, que possibilitem proceder corretamente. Um indicativo disso é a recorrência de verbos no imperativo: *pressione*, *retire* (duas vezes). Como no primeiro texto, faltam informações do objeto a ser descrito, para depois oferecer as orientações de procedimentos. Faltam, também, informações de circunstâncias, por exemplo, da empresa que produziu o objeto, os cuidados tomados. Na versão final o texto ficou assim:

*A boneca X foi produzida por Y. Feita de material bom, não prejudica a pessoa. Para brincar com ela faça o seguinte:
Pressione a barriga da boneca;
Retire a barriga;
Retire o boneco de dentro.
Cuide para não pressionar demais porque pode amassar o boneco que está dentro.*

Observou-se que o aluno ficou atento a outros textos mostrados em sala de aula, em que havia a descrição do objeto, suas características, cautelas, condições de uso, entre outros.

A intertextualidade se manifesta nesse acréscimo. Na versão final, ainda se mantém a recorrência do verbo no imperativo “*retire*”, além do “*pressione*”, mas são antecedidos por breve

descrição. Ainda poderiam ser acrescentados outros elementos, se a proposta de atividade didática tivesse chegado ao final, caso não houvesse o problema das enchentes como mencionado anteriormente.

Outro exemplo: *pegue o suporte e o fixe na parede.*

Quem lê este texto tem que referência? De que suporte se trata? O texto se ressentia de mais descrição do objeto em si, fabricação, orientações, cuidados, entre outros. Infelizmente, este texto não foi refeito, porque na segunda produção, que acabou sendo a última o aluno não compareceu. O mesmo fato aconteceu com o texto: *Pegue o motor e encaixe em cima do suporte com o parafuso.*

Houvesse tempo também aqui mereceria maior detalhamento do motor, a finalidade, cuidados, entre outros.

Os verbos em geral, estavam na forma imperativa, que geralmente é empregado nesse tipo de texto, como “*pode ser jogado por até 2 pessoas...*” e a linguagem não era totalmente clara e objetiva. Como em “*com o ursinho de pelúcia podemos brincar, colocar em cima da cama ou do armário...*”.

O resultado dessa produção pode ter se dado devido ao pouco contato com esse gênero de texto, embora seja um texto do cotidiano, nem todos têm acesso, ou interesse neles. E de acordo com algumas conversas de alunos não lidaram com esse tipo de texto em sala de aula, durante seus anos de Língua Portuguesa.

Como discussão, os textos acabam apontando para o que Schneuwly e Dolz (2004) chamam de “*gêneros escolares*”. Com esta denominação, os autores explicitam que os gêneros escolares acabam ficando “*não comunicativos*”, se comparados aos textos de gêneros similares que circulam socialmente. Os alunos acabam cumprindo apenas uma determinação imposta pelos professores, sem se importar com o interlocutor.

A sequência didática aplicada, seguindo ainda a orientação dos autores referidos acima, levou em consideração “*práticas sociais de referência*”, materializadas em textos levados aos alunos, para que eles pudessem reconhecer recursos retóricos e as próprias sequências textuais. Pelo que os alunos produziram, ainda que se reconheça que o tempo ficou cortado pelas circunstâncias já descritas, uma leitura que se pode fazer é de que os alunos não sinalizam para referências.

Voltando aos autores, quando falam dos gêneros escolares, apontam como fragilidades o desaparecimento da comunicação e da própria escola como lugar de comunicação. Os textos nas primeiras versões, principalmente, apontam para

isso. Para os autores, fica a constatação de que se precisaria investir mais nas dimensões ensináveis do gênero e dos recursos retóricos mobilizáveis para ter êxito na comunicação. Ficam esses cuidados para um próximo projeto.

4. Conclusão

Embora o projeto tenha sido prejudicado pelas catástrofes de novembro, inviabilizando parte do planejamento, pode-se tirar algumas conclusões até onde se trabalhou:

A ordem do orientar se apresenta mais consequentemente na modalidade oral do que a escrita. Justifica-se essa afirmação porque conversando com os alunos, eles se mostram mais competentes para orientar falando do que escrevendo.

Um olhar nos cadernos dos alunos e nos textos que eles haviam produzido até o momento em que a pesquisa foi encerrada mostra que a modalidade retórica do orientar este ausente, assim como gêneros que poderiam ser escritos valendo-se dessa modalidade.

As inadequações informacionais encontradas não são exclusivas dessa modalidade retórica e costumam aparecer também em outras, de descrever, argumentar, propor. Devem-se muito mais a uma lacuna na formação do sujeito escritor, na escola, mais preocupados com a gramática do que com os recursos lingüísticos discursivos que podem ser mobilizados para a escrita de um texto, não só na escola.

5. Referências

1. Clemente R. A autoria na voz de alunos do ensino médio. Dissertação de Mestrado. Blumenau: FURB, 2003.
2. Fronza F.J. A autoria na voz de estudantes de ensino superior: Letras. Dissertação de Mestrado. Blumenau: FURB, 2005.
3. Vieira R, Heinig O. A autoria: análise dos discursos dos alunos de ensino médio. In: Souza O. Furlanetto, MM. Foucault e a autoria. Florianópolis: Insular, 2006, p. 139-150.
4. Geraldi, JW. Portos de passagem. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1997.
5. Orlandi, EP. Leitura e discurso. Campinas-SP: EdUnicamp, 1988.
6. Possenti S. Índícios de autoria. Perspectiva. Florianópolis, 2004.
7. Bakhtin M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
8. Fairclough N. Discurso e mudança social. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UNB, 2001.

9. Soares MB. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
10. Silva TT. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
11. Faraco CA. Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.
12. Meurer JL. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, MBM ; TOMITCH, LMB. Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000
13. Schneuwly B, Dolz, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004
14. Bortoni-Ricardo SM. Nós chegueu na escola, e agora? Sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola, 2005
15. Kleiman A. (Org.). Os significados do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

Abstract

This article has its origins from a research involving students from high school, to understand the students' writing interaction with discourse genres that belong to orientation commands. The study is focused on a didactic sequence developed in the second year of high school. The didactic sequence is understood as a group of activities in which the student focuses on a determined textual genre, observing how, from one step to another, if there are substantial transformations that allow the recognition of what the student responds to the exigencies of the selected genre. The command to the writing focused on what the students should think of a toy that needed instructions for its adequate use. The students should have as reference texts from instruction manuals, recipes, educative games, computer materials that require installation and others. The discourse genres are understood as types of relatively stable texts which depend on the social sphere in which they are used. The results pointed to texts in which were used the descriptive rhetoric mode, with limited orientation, in the first version. Few alterations were found in the final version.

Keywords: Instruction Material. Didactic Sequence. Rhetoric Mode, Guidance.