

OS GÊNEROS TEXTUAIS, O CONCEITO E A PRÁTICA DE REESCRITA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS BRASILEIROS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Jane Cristina Beltramini Berto (PG-UEM/ SEED-PR)

Renilson José Menegassi (UEM)

RESUMO

O presente trabalho busca discutir como os documentos curriculares oficiais brasileiros orientam o ensino de língua materna, sobretudo a prática de escrita e reescrita com ênfase nos gêneros discursivos/textuais. Os pressupostos teóricos foram baseados nas ideias de Bakhtin e do Círculo (2003; 2004) acerca da teoria dos Gêneros Discursivos, presentes nos PCN (BRASIL, 1999), assim como em alguns referenciais curriculares estaduais da Região Sul. Para a análise, propomos os seguintes critérios: a) prescrições dos documentos curriculares vigentes, orientadores para o ensino de Língua Portuguesa, sobre o tema; b) análise e caracterização das práticas de escrita difundidas nos referenciais relativos ao conceito de reescrita textual e as variações terminológicas e conceituais. Os resultados mostram divergências entre o referencial teórico e as práticas propostas, a falta de homogeneização conceitual com a reescrita e a difusão de sentidos diversos a uma etapa necessária na produção de gêneros em situação de ensino.

Palavras-chave: Gêneros textuais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present paper tries to discuss how the official Brazilian curricular documents guide the mother tongue teaching, especially the practice of writing and rewriting, emphasizing the discursive/text genres. We take as theoretical basis the studies of Bakhtin's Circle theory (2003; 2004) on the discursive genres, which are present in the PCN [PCN – Brazilian Curricular Parameters] (BRASIL, 1999), as well as in some State Curriculum Standards from the southern region. The analysis consists of the following aspects: a) Prescriptions of current curriculum documents, a guide for Portuguese language teaching; b) Analysis and characterization of writing practices disseminated by these documents, especially with regard to the guidelines in the production process of writing genres, specifically about the concept of textual rewriting and its terminological and conceptual variations. The results show that there are divergences between the theoretical-methodological concept and the proposed discursive practices; no conceptual homogenization with rewriting; and the varied senses for a much-needed step in the production of genres in the teaching situation are disseminated.

Keywords: Interactionism Sociodiscursive, Sentence criminal genre, enunciative marks.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca refletir sobre o modo como os documentos curriculares oficiais brasileiros, publicados em âmbito estadual, orientam o ensino de língua materna, no processo de produção textual escrita, destacando-se a abordagem dos gêneros discursivos/textuais para a prática de escrita contemplada nos encaminhamentos de produção textual e os conceitos relativos à reescrita nas orientações para o trabalho no contexto escolar.

Para tanto, alicerçados pelos fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin (2003; 2004) sobre a teoria dos gêneros discursivos, presentes nos PCNs (BRASIL, 1998) e os referenciais curriculares estaduais pesquisados, apresentamos um quadro sinótico dos conceitos mencionados pelos documentos curriculares da Região Sul, com vistas a discutir essas diferenças e exemplificar essa forma de tratamento, tendo como critérios os seguintes pontos: a) prescrições dos documentos curriculares vigentes, orientadores para o ensino de Língua Portuguesa, sobre o tema; b) análise e caracterização das práticas de escrita difundidas nos referenciais relativos ao conceito de reescrita e as variações terminológicas e conceituais.

Nesse trajeto de pesquisa, apresentamos o resultado parcial da pesquisa acerca dos documentos curriculares vigentes nos estados da Região Sul, quanto aos conceitos de reescrita, refacção, retextualização e revisão textual e outros termos afins, com vistas à caracterização teórico-metodológica que auxilie na compreensão do processo de produção textual escrita em situação de ensino, enfocando-se a etapa de reescrita e todos os sub-processos ali existentes.

2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Tomamos como pressupostos teóricos a concepção enunciativa de linguagem, tal como proposta do Círculo de Bakhtin (2003; 2004), junto com a Linguística Aplicada, com vistas a conferir as implicações teóricas destes estudos para o ensino de língua materna, especificamente em sua transposição didática na sala de aula, no processo de produção textual escrita, sobretudo com foco na reescrita.

A opção pela proposta de ensino a partir dos gêneros discursivos, advinda dos estudos bakhtinianos e da teoria interacionista e enunciativa de linguagem, sofreu as contribuições de pesquisadores franceses como Bronckart (2006), Dolz e Schneuwly (2004) e de pesquisadores brasileiros na atualidade: Geraldi (2004; 1994), Faraco (2003), Antunes (2003), Brait (2000) ao longo dos estudos voltados à situação de ensino da língua materna em prática escolar.

Nesse percurso histórico, retomamos alguns pontos dos estudos bakhtinianos, por suas contribuições filosóficas que culminaram com o rompimento do formalismo que vigorava nos campos de estudo da linguagem até então. Especificamente, no que tange à natureza da linguagem, Bakhtin/Volochinov, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), apresentam uma síntese das concepções que criticavam e a definem dialeticamente, como outra via para a compreensão dos processos linguageiros, assumindo-a como prática social efetivada por sujeitos sócio-históricos dos quais, necessariamente, diante da palavra alheia, espera-se uma atitude responsiva ativa.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.123).

De forma que os enunciados, a palavra do outro, tornam-se a base para as interações verbais e a produção de novos enunciados na cadeia ininterrupta da comunicação verbal. Os estudos bakhtinianos propõem o enunciado como unidade fundamental e o define como produção linguística emoldurada pelo diálogo, isto é, por meio de enunciados concretos produzidos em situações concretas de interação verbal.

Segundo Bakhtin, as diversas esferas da atividade produzem tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais ele denomina “gêneros do discurso”, cujos traços principais são: conteúdo temático, construção composicional e estilo, presentes nas orientações advindas dos documentos curriculares oficiais vigentes para o ensino de língua portuguesa.

Com a publicação dos PCNs, marco na adoção dos gêneros discursivos como objetos de ensino, os demais documentos curriculares emergiram em diversos estados da federação, possibilitando a reflexão sobre o ensino de língua materna, com destaque para os modos como esses gêneros têm sido discutidos e divulgados nos documentos e nas propostas de ensino, verificando sua inserção no campo educacional, posto que a mudança de paradigma já fora firmada, conforme determinam: “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

A preocupação com o ensino de língua materna, prescrito pelos documentos neste artigo, aponta para questões conceituais e não apenas terminológicas, pois a compreensão de que os gêneros são tomados como “objetos de ensino”, “conteúdos básicos” ou o “texto como unidades básicas de ensino”, estão vinculadas a estas concepções e delas depende o tratamento dado pelo professor às práticas discursivas, sobretudo no que tange à produção textual escrita e nos processos de reescrita, a partir destes gêneros, no contexto da sala de aula.

3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REGIÃO SUL

A seleção pela Região Sul neste estudo focaliza o paradoxo entre propostas curriculares contemporâneas, publicadas nos últimos anos, como as do Paraná e do Rio Grande do Sul, e a proposta de Santa Catarina publicada concomitante aos PCNs. Nessa apresentação, postulamos compreender o tratamento dado aos gêneros discursivos e destacamos alguns pontos nodais deste ensino, tais como: linguagem, texto e sua caracterização na prática de escrita, sobretudo quanto aos conceitos mencionados no processo de reescrita textual, tópico de investigação da pesquisa.

3.1 Paraná

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa no Paraná (DCE), publicadas em 2008, amparam-se em documentos curriculares anteriores: o Currículo Básico (PARANÁ, 1990) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), assumindo o texto como unidade de ensino e o discurso como prática social efetivada pelas práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, a partir da noção bakhtiniana de gêneros discursivos.

As práticas discursivas prescritas pelos documentos visam abranger os gêneros discursivos que já estão presentes na vida dos alunos, que devem ser tomados como “conteúdos básicos no ensino” (PARANÁ, 2008, p. 90), articuladores para as práticas propostas, dependendo das esferas sociais de sua circulação. Isso quer dizer que o gênero discursivo, antes de se constituir como conceito, “é prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua” (PARANÁ, 2008, p.53) colaborando para que não haja “fragmentação entre a língua e a vida do aluno, uma vez que na escola ele não leria e produziria apenas textos escolares didatizados, mas teria contato com textos presentes nos diversos espaços de socialização que frequenta” (PARANÁ, 2008, p.53).

Essa afirmação reitera o caráter dialógico da linguagem, posto que “os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque. As manifestações comunicativas mediante a língua não acontecem com elementos linguísticos isolados, elas se dão, conforme Bakhtin, como discurso” (PARANÁ, 2008, p.52) por isso vista como fenômeno social, nascendo da interação entre os homens (PARANÁ, 2008). O documento contempla ainda a dimensão histórica do ensino da língua, os fundamentos teóricos para as práticas discursivas, o conteúdo estruturante definido como “conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar”, identificado por “discurso como prática social” (PARANÁ, 2008, p.62-63), os encaminhamentos metodológicos, a avaliação e uma tabela de gêneros propostos para o trabalho docente.

No que tange à prática discursiva de escrita, as DCEs afirmam que “cada gênero discursivo tem suas peculiaridades: a composição, a estrutura e o estilo que variam” conforme a produção e que “essas e outras composições precisam circular na sala de aula em ações de uso, e não a partir de conceitos e definições de diferentes modelos de texto” (PARANÁ, 2008, p.56). Assim, o texto é compreendido como uma articulação de discursos, de vozes que se materializam, um ato humano de “linguagem em uso efetivo” (PARANÁ, 2008, p.51).

As DCEs reiteram que, no processo de produção textual, “é preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo” (PARANÁ, 2008, p.56). Nesse sentido, há a indicação de que para a reescrita o texto deve atender às condições de sua produção, pois é preciso que o “refazer textual esteja fundamentado na adequação do texto às exigências circunstanciais de sua produção” (p.70) permitindo ao aluno ou ao grupo, posto que “o refazer textual pode ocorrer de forma individual ou em grupo considerando a intenção e as circunstâncias” (p.70), a melhoria da produção escrita. Isso significa avançar para além da correção gramatical e vislumbrar nos textos as marcas de sua condição inicial de produção. Nota-se que o documento salienta que a reescrita deve levar em conta o gênero trabalhado, não apenas a superfície textual.

Nesse interim, o documento reitera a prática de análise linguística em detrimento apenas à correção gramatical. É no momento da reescrita que esses aspectos linguísticos vão possibilitar ao aluno e ao professor a reflexão sobre o próprio texto, ampliando, substituindo palavras, reorganizando parágrafos, enfim, adequando a produção à proposta. O professor ainda inclui as “atividades de revisão, de reestruturação ou refacção, de análise coletiva de um texto selecionado e sobre outros textos, de diversos gêneros que circulam no contexto escolar e extraescolar” (PARANÁ, 2008, p.80).

Por outro lado, é preciso estar atento às condições de produção do texto, verificando “a adequação à proposta e ao gênero solicitado, se a linguagem está de acordo com o contexto exigido, a elaboração de argumentos consistentes, a coesão e coerência textual, a organização dos parágrafos”, e ainda “[...] se a intenção do texto foi alcançada, se há relação entre partes do texto, se há necessidade de cortes, devido às repetições, se é necessário substituir parágrafos, ideias ou conectivos” (PARANÁ, 2008, p.82), garantindo o fio discursivo no plano da expressão escrita.

Neste documento, os principais conceitos são assim sintetizados:

UF	DOCUMENTO CURRICULAR	FOCO	PRÁTICA PROPOSTA	CONCEITO	CARACTERIZAÇÃO
P A R A N Á	Diretrizes Curriculares - Língua Portuguesa (2008) EF-EM	Gênero Discursivo como conteúdo básico	- Práticas discursivas: oralidade, escrita, leitura (literatura) e análise linguística.	- Linguagem	Vista como fenômeno social, nasce da interação entre os homens;
				- Texto	É articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, linguagem em uso efetivo.
				- Gêneros	É prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua.
				- Reescrita	Atividade fundamentada na adequação do texto às exigências circunstanciais e sua produção.
				- Refacção	Atividade em que se propõe a reflexão sobre o próprio texto.

Quadro I – Conceitos presentes nas DCE-LP (PARANA, 2008 – Fonte: Autores)

3.2 Rio Grande do Sul

No que tange a elaboração do Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul, intitulado “Lições do Rio Grande”, publicado em 2009, o estudo pautou-se nos documentos federais que o precederam, tais como os PCNs (BRASIL, 1998). Nessa organização, o volume II, voltado às “Linguagens Códigos e suas tecnologias, Educação Física e Artes”, apresenta como compromisso de todas as áreas o desenvolvimento de “três competências transversais: ler, escrever e resolver problemas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.39).

Especificamente quanto à disciplina de Língua Portuguesa, o referencial faz a opção pelo estudo dos gêneros de discurso, também compreendidos por textuais, pois em consonância aos documentos que o precederam e na mesma linha de estudos atuais, entende os gêneros como “conteúdos estruturantes; [...] objeto de trabalho, na leitura e na produção textual” (RIO GRANDE

DO SUL, 2009, p.78), pois entende a linguagem como a “capacidade humana de articular significados coletivos em códigos”, por isso historicamente construída e dinâmica, e como recurso para produzir e compartilhar sentidos na prática social (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.37).

Nessa perspectiva, o referencial apresenta ao professor os encaminhamentos por eixos de trabalho denominados “representação e comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.40), os exemplos de gêneros, discutindo as relações interdisciplinares e a forma de abordagem, indicando a necessidade de “sequência/progressão de competências adequadas a cada ciclo escolar, as quais se combinam e se complexificam ao longo do percurso educacional”, que são orientadas pelos princípios de competências gerais de cada disciplina, de forma a aprofundá-las ao longo do processo de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.44). Contudo, as definições acerca do processo de reescrita textual permanecem diluídas no corpo do texto, pespontando em encaminhamentos metodológicos diversos, o que carece de explicitações e conceitualizações.

O documento atribui ao professor a tarefa de adequar atividades e propiciar o contato dos alunos com os tipos de textos, partindo do que eles já sabem para o que não dominam ainda, característica do ensino pautado nos usos da linguagem, de acordo com a prescrição “é fundamental a prática uso-reflexão-uso, já que, em relação a qualquer conteúdo, o ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem, para, então, passarem à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, desafiar a novas práticas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 46).

Quando se refere à produção textual escrita, o documento entende o texto como “resultado da atividade humana interacional (discursiva), que se dá entre sujeitos com uma intenção responsiva” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.44). Por isso defende a noção de escrita com objetivo, são “atividades voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de iniciação ao mundo do trabalho quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania e da expressão de si” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.47). Essa prática também se configura nos aspectos avaliativos do documento e estabelecidos por critérios específicos de correção, porque “se saber escrever significa efetivamente escrever um texto adequado a determinado propósito e interlocutor, que seja coeso, coerente e tenha adequação lexical e gramatical, isso será revelado pela tarefa proposta na avaliação e de critérios de correção” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.49).

Ainda com referência ao aspecto avaliativo das produções escritas, o documento apresenta orientações quanto à correção, desmitificando a imagem de certo/errado para uma nomenclatura que priorize o adequado/inadequado, e o contexto de produção, o tema e a forma, pois “a noção de certo/errado deve ser substituída por adequado/inadequado ao contexto de produção, e a necessidade de correção como forma de promover a aprendizagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.49).

Assim, elas são reveladoras de novas oportunidades de práticas em que “a experimentação e a pergunta são valorizadas como parte do processo de aprendizagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.49). Por fim, o referencial curricular reitera “mais eficiente do que a correção do erro em si é oferecer novas oportunidades de prática” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.50) redimensionando o propósito de refletir e refazer sua produção textual escrita, de acordo com os conceitos sintetizados e elencados no Quadro II:

UF	DOCUMENTO CURRICULAR	FOCO	PRÁTICA PROPOSTA	CONCEITO	CARACTERIZAÇÃO
R. G R A N D E D O S U L	Referencial Curricular “Lições do Rio Grande”- vol.2 (2009) EF-EM	Gêneros do discurso (textuais, prática comum aos PCNs)	- Eixos de trabalho: .Representação e comunicação; .Investigação e compreensão; .Contextualização sociocultural.	Linguagem	“Capacidade humana de articular significados coletivos em códigos, [...] como recursos para produzir e compartilhar sentidos [...] se atualiza na prática, é historicamente construída e dinâmica.”(p.37)
				Texto	“resultado da atividade humana interacional (discursiva), que se dá entre sujeitos com uma intenção responsiva”. (p.44)
				Gênero	“são conteúdos estruturantes; [...] objeto de trabalho, na leitura e na produção”. (p.78)
				(re) escrita	Escrever é adequar o texto ao seu propósito e interlocutor, de forma coerente, coesa. É oferecer nova oportunidade de praticar a escrita.

Quadro II – Conceitos presentes nos Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009 – Fonte: Autores)

3.3 Santa Catarina

Diferentemente dos demais documentos curriculares, o Estado de Santa Catarina apresenta a elaboração de sua proposta curricular iniciada em 1988 e publicada em 1991, tema de amplos debates e estudos aprofundados, pois visava à elaboração de um norte para a prática pedagógica naquele estado. Nesse sentido, a segunda versão foi elaborada pelo Grupo Multidisciplinar em 1998 e composta por três volumes: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente, com vistas ao encaminhamento teórico-metodológico das disciplinas e aprofundamento da concepção histórico-cultural defendida e assumida por governantes e representantes educacionais daquela época. Neste documento, as disciplinas curriculares de Língua Portuguesa, Literatura e Alfabetização são compreendidas de forma imbricada e apresentadas no mesmo módulo, detalhadas pelos tópicos específicos relativos ao encaminhamento metodológico e à avaliação.

Para os organizadores do documento, a proposta de ensino de Língua Portuguesa considera a linguagem como “fenômeno sócio-histórico manifestado nas línguas através de falares resultantes da interação humana, servindo a finalidades múltiplas – tanto de caráter público quanto privado” (SANTA CATARINA, 1998, p. 68). Assim não deve considerar a fragmentação e divisão de conteúdos seqüenciados, mas sim o movimento de usos e formas de linguagem, abrangendo “fala e escuta, leitura e escritura, estas práticas devendo ser percorridas por uma dimensão que tem sido chamada prática de análise linguística ou reflexão linguística” (SANTA CATARINA, 1998, p. 67). Essa afirmação contempla o estudo dos gêneros textuais que circulam na sociedade e dos quais se pode extrair alguns tipos textuais ensinados, mas o documento reitera que as tipologias, entendidas como fragmentos dos gêneros, não devem ser objeto de ensino isolado na escola.

Por texto compreende-se o objeto empírico, o “conjunto de enunciados com certa configuração linguística e certa coerência, e emerge sempre em dado momento e espaço” (SANTA CATARINA, 1998, p.75), por isso, para produção escrita de um texto é preciso compreender sua construção,

regulação e circulação na comunidade. Esse modo de produção escrita exige o conhecimento de uma complexidade de processos de formulação que “só podem ser dominadas, na aprendizagem de modo gradativo, na medida de sua funcionalidade em contextos de uso” (SANTA CATARINA, 1998, p.75).

No que se refere aos conceitos de reescrita, no processo de produção textual, a Proposta Curricular de Santa Catarina compreende que a produção textual deve estar intimamente vinculada à prática social, pois, “o que leva a produzir textos são as necessidades e as motivações da vida em sociedade. Assim é que precisamos de um material já disponível que permita produzir sentido para os outros” (SANTA CATARINA, 1998, p.31).

Essa afirmação é reiterada pelas atuais concepções de ensino de língua portuguesa, que reafirmam a noção de análise linguística, não como mera correção gramatical, mas voltada às intenções do falante, produtor do texto e em relação ao seu interlocutor. Essa produção, com objetivos definidos, contraria a produção de texto apenas para a escola, comumente denominada por redação, para um contexto social mais amplo (GERALDI, 1997).

Dessa forma, no processo de escrita, o documento curricular alerta o professor para estar atento às tentativas de escrita dos alunos em função de que são elas, em uma primeira instância, que permitirão avaliar o progresso da aprendizagem do aluno, pois é “na escrita e reescrita que as crianças vão experienciando e adquirindo as normas convencionais da leitura e da escrita. O aluno não escreve para a professora corrigir, mas para usar e praticar a função de interação e interlocução em várias possibilidades” (SANTA CATARINA, 1998, p.32).

Nesse bojo, são essas tentativas de enunciação, ou de uso efetivo da linguagem como locutor, podem propiciar o exercício da escrita com objetivo, atendendo à finalidade e aos interlocutores definidos, nos campos da comunicação e em eventos diários em que é participante, como autor, contribuindo para a constituição de sua cidadania.

Assim, os conceitos por nós investigados podem ser depreendidos na afirmação “é preciso insistir mais nas características textuais, no esforço de processar o texto, e na leitura primeira que é a do próprio autor, para se corrigir, revisar, transformar, ter tempo de dar um ‘acabamento’ ao seu texto” (SANTA CATARINA, 1998, p.26), pois, quando o aluno interage com o objeto produzido, busca, primeiramente pela leitura, adequá-lo, revisa, organiza, faz substituições, inclusões de léxico, ele está participando ativamente do processo de revisão textual que o orientará para a reescrita de sua produção, já que

cada texto produzido apresenta, ao mesmo tempo, duas características quanto à sua integridade (ou inteireza, se se quiser): de um lado, ele compõe uma unidade, resultante de um projeto específico de seu autor – é nesse sentido que a escola insiste no princípio do começo, meio e fim —; de outro lado, ele é sempre algo como um ponto num contínuo de produção que o liga mais estreitamente a uns e mais largamente a outros (SANTA CATARINA, 1998, p.32).

Os conceitos presentes no documento são sintetizados no Quadro III:

UF	DOCUMENTO CURRICULAR	FOCO	PRÁTICA PROPOSTA	CONCEITO	CARACTERIZAÇÃO
S A N T A C A T A R I N A	Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) EF-EM	Gênero de discurso (nega a tipologia textual), pois entende como parte do gênero	- Práticas de fala e escuta, leitura e escritura, percorridas pela dimensão da análise linguística (reflexão linguística) p.67	Linguagem	“é um fenômeno sócio-histórico manifestado nas línguas através de falares resultantes da interação humana, servindo a finalidades múltiplas – tanto de caráter público como privado” (p.68)
				Texto	“manifestação discursiva em situação, corresponde a um processo complexo e longo de formulação subjetiva, implicando operações múltiplas dominadas gradativamente”[...] seu “sentido é algo que se constrói ele não está depositado no texto aguardando uma possibilidade de extração (p.76)
				Gênero	-
				Revisão	Momento em que o leitor, ao revisar o texto, transforma-o e lhe dá acabamento.
				Reescrita	Oportunidade o aluno experienciar e adquirir as formas convencionais da escrita.

Quadro III – Conceitos presentes na Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1998 – Fonte: Autores).

4 ASPECTOS SOBRE OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REGIÃO SUL

Os documentos curriculares norteadores para o ensino de Língua Portuguesa na Região Sul orientam para as práticas de linguagem a partir dos gêneros discursivos/textuais analisados sob as concepções histórico-cultural em Santa Catarina e Interacionista de linguagem no Paraná e Rio Grande do Sul em consonância aos estudos do Círculo de Bakhtin (2003), de Geraldi e seus colaboradores e de outros pesquisadores brasileiros na atualidade.

Por um lado, os referenciais curriculares compreendem o caráter fluido, dinâmico e dialógico da linguagem, afirmando que o trabalho com os gêneros discursivos, como conteúdos básicos de ensino e, por meio das práticas discursivas oriundas desse desdobramento, permite ao aluno “o aprimoramento de sua competência linguística” e “inserção social mais produtiva no sentido de formular seu discurso e interferir na sociedade em que está inserido” (PARANÁ, 2008, p.53).

Nessa perspectiva, tem-se como objetivos para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa o “aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que o cercam e terem condições de interagir com estes discursos” (PARANÁ, 2008, p.50), compreendendo a língua como arena de vozes e “a palavra [...] como produto da relação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 1999, p.66, apud PARANÁ, 2008). Assim, os encaminhamentos para a produção textual escrita na escola encontram-se fundamentados de forma recorrente nos autores e estudiosos do tema, que apregoam a escrita significativa, com objetivos e interlocutores definidos, que não se encerrem no espaço da sala de aula, uma vez que as produções escritas escolares “precisa(m) corresponder ao que se escreve fora da escola” (ANTUNES, 2003, p.62-63 apud PARANA, 2008, p.69).

Essa asserção, em consonância ao dizer de Geraldini (1997), postula que as atividades propostas devem responder às condições básicas de sua produção, ter o que dizer, razão para tal, como dizer, ter interlocutores para quem dizer, atendendo à temática e a forma composicional do gênero no seu espaço de circulação, preocupação presente na proposta curricular de Santa Catarina, “é preciso que o aluno sinta que está construindo um objeto discursivo com efetiva materialidade, com função no ambiente social em que vive(rá)” (SANTA CATARINA, 1998, p.80) e, também contemplado no referencial do Rio Grande do Sul pelas “atividades voltadas para a formação e refinamento de saberes relativos às práticas de uso em nossa sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.47).

Embora o documento do Rio Grande do Sul (2009) aponte o ensino de língua materna tendo por base os gêneros (do discurso), ao longo da proposta, esta noção não é definida, conceitualizada, figurando nos excertos como gêneros, o que podemos inferir serem “discursivos” posto que há uma preocupação com as práticas sociais oriundas desse estudo.

A terminologia gêneros discursivos confunde-se com gêneros textuais em alguns fragmentos, pela explicitação de estrutura e aspectos textuais, basilares para a proposta de estudo dos gêneros textuais, difundidas pela corrente teórica do Interacionismo Sócio-discursivo-ISD em consonância aos PCNs, pois “no estudo do texto, podem-se destacar as características de determinados gêneros, ou elementos culturais e estéticos aos quais o texto faz referência, ou marcas de intertextualidade, informações de história, literária ou não, importantes para a apropriação do texto” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 61). E, ainda “o grupo poderá trabalhar sobre conhecimentos prévios necessários à leitura, sejam eles relacionados à temática do texto, ao gênero de discurso a que pertence ou aos recursos linguísticos necessários para sua compreensão” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 57–58).

Quanto às DCEs (PARANÁ, 2008, p.79), o professor é visto como mediador do processo de aprendizagem do aluno e deve desenvolver atividades que contemplem os principais aspectos exigidos para o trabalho com o gênero, de acordo com a programação dos conteúdos básicos e específicos para cada série e gênero, observando as tabelas de conteúdo e de gêneros anexas ao documento.

Para a proposta de Santa Catarina, é preciso compreender o conteúdo de trabalho da disciplina de Língua Portuguesa mais focado nos “movimentos de usos e formas de linguagem” (SANTA CATARINA, 1998, p.67) do que em tabelas de conteúdos sequenciados.

Nesse ínterim, quanto à produção textual escrita, o documento do Rio Grande do Sul (2009) postula a necessidade de partir do conhecimento que os alunos já possuem, por meio de um diagnóstico realizado pela produção de um texto inicial, que explicita o conhecimento dos alunos sobre o gênero que será trabalhado pelo professor. Nessa produção, o professor poderá examinar o que os alunos já sabem sobre o gênero e o que ainda está por ser aprendido, permitindo que organize, com esse diagnóstico, uma série de ações didáticas que, na forma de oficinas de escrita, favoreçam as aprendizagens sobre o gênero em produção (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 64).

A perspectiva assumida pelo documento oficial, acerca das produções escritas, embora não contemple definições, conceitualizações sobre o processo de reescrita e reescrita advindos da prática

de produção textual escrita, orienta o professor para o diagnóstico inicial, a partir de uma primeira produção textual, a proceder ao levantamento das necessidades linguístico-discursivas dos alunos na produção do gênero proposto. Esse procedimento, similar aos propostos pelos pesquisadores genebrinos, destaca a importância da realização de oficinas conhecidas como proposta didática ou “sequência didática” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), perspectiva assumida somente por este documento, dentre os três analisados.

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), considera-se o conhecimento prévio do aluno e o domínio que este já possui, promovendo gradativamente o aprofundamento teórico necessário para a aprendizagem do objeto de estudo, a partir de alguns critérios gerais: “1) considerar sempre os conhecimentos anteriores dos alunos; 2) ter presente a complexidade do objeto de estudo e de cada atividade a propor para definir para si mesmo a mediação aí implicada; 3) promover o aprofundamento do conhecimento em cada momento do processo de aprendizagem” (SANTA CATARINA, 1998, p.75).

As prescrições dos referenciais curriculares analisados estão voltadas ao professor, principal interlocutor da proposta, nelas se depreendem algumas orientações que desafiam o caráter prescritivo dos documentos curriculares oficiais, contemplando perspectivas mais formativas. Assim, prega as DCEs: “Cabe ao professor planejar e desenvolver atividades que possibilitem aos alunos a reflexão sobre o seu próprio texto, tais como atividades de revisão, de reestruturação ou refacção, de análise coletiva de um texto selecionado e sobre outros textos, de diversos gêneros que circulam no contexto escolar e extraescolar” (PARANA, 2008, p.80). Dentre estas, destacamos as orientações quanto ao processo de reescrita, (re) escrita, refacção e revisão textual que, embora não tenham sido conceitualizadas, definidas pelos documentos analisados, apontam para uma etapa importante do processo de produção textual escrita, a reescrita textual, por vezes não considerada nas práticas escolares efetivamente.

Essas orientações apregoam a reescrita, entendida de forma similar pelos documentos, e tomadas como sinônimas ou práticas equivalentes, pelo “refazer textual” (PARANA, 2008, p.70) entendida como a reflexão sobre o texto, no processo de revisão e de refacção; a re-escrita (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.50) como “adequação do texto ao seu propósito e interlocutor”; e a revisão (SANTA CATARINA, 1998, p.26), voltada ao texto, pois ao revisá-lo, “dá-lhe um acabamento”; essas e outras orientações corroboram a necessidade de definição destes conceitos, exemplificação e caracterização, posto que foram localizadas apenas asserções de autores diluídas ao longo dos documentos, nos encaminhamentos metodológicos e nas práticas propostas para o ensino da língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou, ao longo do detalhamento dos documentos curriculares oficiais, analisar as orientações para o ensino da Língua Portuguesa, especificamente nos Estados da Região Sul, considerando que se trata de documentos publicados após os PCNs, no caso do Paraná e Rio Grande do Sul e, no mesmo período que os Parâmetros Curriculares Nacionais, a proposta curricular de Santa Catarina.

Buscamos apresentar alguns pontos considerados nodais para esta compreensão, tais como as noções de linguagem, texto, gêneros e, no que se refere ao processo de produção textual escrita, especial atenção aos conceitos relativos à reescrita.

No que tange à proposta dos documentos curriculares, tomamos como interlocutores os professores da rede pública de ensino, a quem se dirigem essas prescrições, por serem estas que nortearão a proposta curricular da escola e o plano de trabalho docente. Assim, talvez por não terem sido compreendidos em sua essência, há por parte dos professores uma confusão teórica acerca das duas vertentes assumidas e difundidas pelos documentos – a noção de gêneros discursivos e gêneros textuais – a última, releitura da obra de Bakhtin, mas que encontra respaldo em propostas de caráter didático-metodológico nas escolas e em cursos de formação em muitas regiões do país.

Esses postulados, divulgados por pesquisadores suíços, por exemplo, apresentam uma proposta didático-metodológica de desenvolvimento e aplicação de “modelos didáticos de gêneros”, delineados implicitamente em propostas curriculares como a dos PCNs e em outras, como a divulgada pelo Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, distanciando-se da primeira noção bakhtiniana de gêneros discursivos, presente nas DCE-LP do Paraná e na Proposta de Santa Catarina.

No que tange à tabela de gêneros (PARANÁ, 2008), localizada apenas neste documento, quanto ao trabalho proposto, ressaltamos a exigência de encaminhamentos diversificados para o gênero selecionado e, posteriormente, para a reescrita, pois são diversificadas as práticas efetuadas com a linguagem e, por assim ser, é preciso trabalhar com diversos gêneros para atender a um objetivo.

Os resultados da análise apontam para um repensar sobre a homogeneização das noções pesquisadas, uma vez que são visíveis indefinições e divergências entre o referencial teórico-metodológico apresentado e as práticas discursivas propostas. Além disso, não há homogeneização no trato conceitual com a reescrita, difundindo, dessa forma, sentidos diversos a uma etapa muito necessária na produção de gêneros em situação de ensino.

Portanto, conceber os enunciados concretos como instrumento primordial do trabalho docente aponta para novas práticas em sala de aula, cabendo aos docentes e as unidades escolares estarem atentos ao ensino da língua a partir de cada opção teórico-metodológica, determinante para o ensino de língua materna.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de línguas: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000, p.20-24.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART. J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio; tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (et. al.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

GERALDI, J.W.(org). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste,1984.

_____. O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem. **Em aberto**. Brasília: INEP. 1994, p 3-12.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Circulo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

PARANA, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1990.

PARANA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em 10 mai.2012.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular para as Escolas Públicas. **Lições do Rio Grande**. Vol.2. 2009. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf>>. Acesso 11 jun. 2012.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Disciplinas Curriculares**. Portal da Educação. Disponível em <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1>>. Acesso em 15 mai.2012.

