

A BNCC e os gêneros discursivos: um olhar enunciativo-discursivo para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental I

BNCC and discursive genres: an enunciative-discursive look for teaching Portuguese in elementary school I

Claudia Toldo¹
Gabriela Schmitt Prym Martins²

Resumo

Não há dúvidas de que o contexto educacional brasileiro é preocupante, sobretudo no que diz respeito às competências linguísticas – leitura, compreensão e produção textual, por exemplo. Nesse sentido, este artigo tem o objetivo de analisar alguns aspectos sobre gêneros discursivos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que o documento norteador da educação brasileira cita práticas e habilidades envolvendo-os. Para entender o trabalho com os gêneros no documento, a teoria dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin (2011) e as indicações da linguística da enunciação de Émile Benveniste (1989,1995) foram utilizadas como principal suporte teórico, além delas, reflexões feitas por seus leitores serão retomadas. É, segundo Bakhtin, através dos gêneros do discurso que a vida e a língua se organizam. A partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos e das indicações para o componente de língua portuguesa da BNCC, foi realizada uma leitura teórica enunciativo-discursiva, visando a uma percepção de ensino de Língua Portuguesa próxima aos preceitos da teoria dos gêneros do discurso e relacionada à BNCC.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros Discursivos

Abstract

There is no doubt that the Brazilian educational context is worrying, especially regarding the language skills – reading, comprehension and textual production, for example. In this sense, this article aims to analyze some aspects of discourse genres in the National Common Curricular Base (BNCC), with the guiding document of Brazilian education practices and recent involvement. In order to understand the work with the genres in the document, the genre theory of speech by Mikhail Bakhtin (2011) and the linguistic indications of the enunciation by Émile Benveniste (1989,1995) were used as the main theoretical support, in addition to them, some reflections made by their readers. According to Bakhtin, it is through the genres of discourse that life and language are organized. Based on the Bakhtinian theoretical assumptions and the indications for the Portuguese component of the BNCC, an enunciative-discursive theoretical reading was carried out, aiming at a perception of Portuguese language teaching close to the precepts of the theory of speech genres and related to the BNCC.

Keywords: National Common Curriculum Base. Portuguese Language Teaching. Discursive Genres

Recebido em: 14/09/2020

Aceito em: 20/10/2020

¹ Universidade de Passo Fundo. <https://orcid.org/0000-0002-2960-0734>

² Universidade de Passo Fundo. <https://orcid.org/0000-0001-8412-8842>

Introdução

É inegável a necessidade de refletirmos sobre a educação brasileira, especialmente a Educação Básica. Há muitos anos, discute-se a ineficácia da escola básica de nosso país, sobretudo no ensino público, que é considerado defasado e ineficiente. Em relação às competências linguísticas, por exemplo, muitos estudantes ainda concluem o Ensino Médio – última etapa da educação básica e obrigatória – não sendo capazes de ler, compreender e produzir textos de diferentes gêneros de forma qualificada.

Na edição de 2019 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), prova que avalia nacionalmente o desempenho de alunos finalistas do Ensino Médio e proporciona o ingresso em cursos técnicos e superiores, constatou-se que, na área de Línguas e Códigos, a média nacional foi 520 pontos, ou seja, os alunos brasileiros foram capazes de responder corretamente a pouco mais da metade da avaliação que, de forma geral, considera questões de compreensão e interpretação de texto, conforme dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) (BRASIL, 2019a).

Além disso, o desempenho brasileiro na produção escrita está sendo tradicionalmente improfícuo. Ao produzirem um texto dissertativo-argumentativo sobre questões sociais extremamente relevantes à vida do brasileiro, os participantes da prova atingem médias rasas e muitos deles zeraram a prova. Em 2019, dos 3.709.809 candidatos, apenas 53 tiraram nota máxima na redação (nota 1.000) – o que representa 0,001% dos candidatos –, e 143.736 tiraram nota zero na redação, 3,87% dos participantes. Em 2018, 55 candidatos tiraram nota máxima na redação, e 112.559 zeraram a prova (de quatro milhões de participantes no total). Em 2017, 53 participantes tiraram nota máxima na redação, e 309.157 zeraram a prova (de seis milhões de candidatos). Em 2019, dos 6.136.012 participantes, 77 tiraram nota máxima, e 291.806 tiraram nota zero na prova de redação (BRASIL, 2012-2020).

No Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conjunto de avaliações externas em larga escala, organizado pelo Governo Federal brasileiro, os últimos dados divulgados são de 2017. Para a obtenção deles, alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio das escolas públicas do Brasil fazem testes de Língua Portuguesa e Matemática. Esses dados são, também, alarmantes: apenas 1,62 % dos estudantes da última série do Ensino Médio alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC) em Língua Portuguesa; no 5º ano, os alunos apresentaram média 4, o que é considerado básico na avaliação do MEC; no 9º ano, os alunos apresentaram média 3, considerada insuficiente (BRASIL, 2019a). Além disso, o Brasil ainda tem, segundo dados de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 11,3 milhões de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais – 6,8% dessa população (BRASIL, 2018a).

Esses resultados estão estagnados, segundo o INEP (BRASIL, 2019a). Desde 2008, as médias variam pouquíssimo. Esses dados alarmantes comprovam a impotência do Brasil frente aos desafios implicados na Educação Básica. Além disso, há, historicamente, uma má distribuição da educação de qualidade no país. Algumas medidas já foram tomadas, como a discussão em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE)³, além de programas como o

³ Em 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo. O PNE em vigência foi aprovado em 2014 através da Lei 13.005/2014.

Programa Universidade para Todos (Prouni)⁴, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁵ e a criação de uma base curricular comum, a BNCC. Apesar dessas e de outras medidas positivas, que parecem ter sido esquecidas nos últimos anos, é incontestável que precisamos pensar sobre a educação brasileira.

Buscando, também, uma contenção desses problemas, que acontecem desde as primeiras séries do ensino fundamental, o Ministério da Educação – em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação – criou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶, um documento norteador que visa unificar o currículo da educação básica em todo o território nacional, nas esferas pública e privada de ensino. Isso, porém, não significa garantir a qualidade do ensino na prática docente em sala de aula. Por esse motivo, na reflexão realizada neste trabalho, a sala de aula de língua portuguesa será o foco, tendo presente a prática docente que tem como suporte as indicações realizadas nos documentos norteadores do ensino no Brasil.

É necessário, portanto, pensar em práticas que utilizem as orientações da BNCC de forma eficiente, buscando reconstruir esse cenário lacunar da educação básica. Além disso, precisa-se de uma formação de professores capazes de compreender a Base e os conceitos teóricos nela envolvidos, neste caso, especificamente, em relação aos gêneros discursivos abordados no documento, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, visando a qualidade do ensino básico brasileiro. Nesse sentido, este trabalho possui o seguinte processo metodológico: (a) citar, brevemente, a recém homologada Base Nacional Comum Curricular e suas especificidades para a língua portuguesa; (b) compreender, sob a perspectiva enunciativa, segundo estudos do linguista Émile Benveniste, a proposta do trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula de língua portuguesa, tendo presente competências e habilidades indicadas para o componente de língua portuguesa na BNCC.

O objetivo deste trabalho é discutir em que os gêneros discursivos podem contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas do estudante em situação de ensino na escola. Essas competências linguísticas dizem respeito especificamente aos atos de ler e escrever, tomando a língua para a comunicação entre interlocutores. Para isso, os estudos do linguista Émile Benveniste, em seus *Problemas de Linguística Geral I e II*, principalmente seus textos “Da subjetividade na linguagem”, publicado inicialmente em 1958, e o “Aparelho Formal da enunciação”, publicado em

⁴ O Prouni teve início em 2005, através da Lei nº 11.096/2005, e é uma iniciativa do Governo brasileiro que oferece bolsas de estudos em faculdades particulares para estudantes de baixa renda que ainda não tenham um diploma de nível superior. Para participar do programa, os alunos devem tirar uma nota mínima do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

⁵ O PNLD é um programa criado em 1996, “[...] destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (BRASIL, 2018b, n. p.).

⁶ A partir do Plano Nacional de Educação de 2015, a necessidade da criação de uma Base Nacional Comum Curricular foi legislada, ou seja, movimentos legais exigiram que a BNCC fosse elaborada e que se constituísse como um documento regulamentador do currículo da Educação Básica em território nacional, para garantir o direito à aprendizagem e desenvolvimento pleno dos estudantes. O documento começou a ser elaborado em 2015, após análise dos currículos já existentes, por pessoas indicadas pelas secretarias estaduais de educação e por universidades. Além disso, consultas públicas foram realizadas e, em 2017, o Ministério da Educação concluiu a última versão da BNCC e a enviou ao Conselho Nacional de Educação que, após análise e audiências públicas, aprovou, no final de 2017, o documento final para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Pela extensão deste trabalho, não será possível dedicar uma grande discussão em relação à BNCC de uma forma geral.

1970, serão nosso referencial teórico para as reflexões deste momento, aliando, dessa forma, as indicações benvenistiana com a teoria dos gêneros discursivos, de Bakhtin.

Iniciaremos nossa reflexão com considerações acerca da Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento obrigatório que deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (Brasil, 2018b).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as indicações de língua portuguesa para o ensino fundamental I

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi idealizada com vistas à unificação e à reforma curricular dos conteúdos mínimos a serem ensinados em todos os estados brasileiros, conforme sugerido pelo Plano Nacional de Educação. Esse documento traz, em relação ao ensino na área de linguagens, cinco dimensões: “a atividade político-cidadã; o trabalho e seu impacto sobre a vida social; a pesquisa e continuação dos estudos; a atuação nas culturas juvenis e adultas; a utilização das tecnologias e práticas culturais próprias do mundo contemporâneo” (BRASIL, 2018b, p. 34). Nesse sentido, relaciona a área com as práticas sociais, cidadãs, culturais e de pesquisa com a atuação social do estudante brasileiro.

Em relação ao ensino da língua portuguesa, a BNCC possui quatro práticas de linguagem: leitura, escrita/produção de textos, análise linguística/semiótica e oralidade. Essas práticas evidenciam uma proposta de trabalho que estimula o exercício de, com e sobre a língua, voltado às experiências de interação entre sujeitos que a utilizam para viver em sociedade enquanto sujeitos de linguagem.

Outro aspecto apresentado pela BNCC, na proposta de trabalho em língua portuguesa, é a prática de leitura e de escrita compartilhada e autônoma. Ao ler e escrever juntamente com seus similares, o estudante precisa ser capaz de conviver com diferentes opiniões e perspectivas, além de aprender a escutar os outros e ser ouvido. Nas situações de ensino, muitas vezes, a leitura e escrita são processos muito individuais, o que pode desestimular o convívio dos jovens com as opiniões uns dos outros.

Além dessas questões, é recorrente a presença do termo gêneros do discurso em documentos norteadores, livros didáticos e avaliações externas na área de linguagens. Não é diferente na BNCC, em que o trabalho com os gêneros discursivos aparece proposto como princípio de desenvolvimento de várias habilidades, organizadas em campos de atuação. Se considerarmos os estudos bakhtinianos acerca dos gêneros discursivos, essa organização em campos de atuação se justifica pois, segundo Bakhtin⁷ “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1988, p.121 – grifos do autor); se considerarmos os estudos benvenistianos, podemos afirmar que a comunicação, enquanto necessidade de todo ser humano, é possível entre sujeitos que tomam a língua para se enunciarem – o que pode ocorrer pelos diferentes gêneros discursivos – afinal “é um homem falando que

⁷Temos consciência das tensões que permeiam a autoria da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, entretanto, por uma questão de organização, optamos por referenciá-lo a partir de Bakhtin.

encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 1995, p. 285). Isso evidencia que a língua, como todo sistema complexo, está sempre em transformação. Ela muda no tempo e no espaço, exigindo de seus usuários a inclusão de novas formas de comunicação.

Relacionaremos – na próxima seção do trabalho – as indicações da BNCC em relação à perspectiva teórica bakhtiniana sobre os gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso para Mikhail Bakhtin e as indicações feitas na BNCC

Nos últimos anos, desde a publicação, principalmente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, os gêneros discursivos passaram a ser os principais objetos de ensino nos documentos norteadores, nos livros didáticos e nas avaliações externas brasileiras. Entretanto, nos ambientes de ensino, muitas práticas não acompanham essas propostas, o que também pode estar ocasionando os resultados decedentes nas avaliações. Afinal, a proposta de uso de diferentes gêneros discursivos na escola presente nos documentos e nos materiais distribuídos pelo Governo Federal não garante sua abordagem – principalmente a ideal – nas situações de ensino. Apesar disso, os gêneros aparecem recorrentemente em provas como o Enem e a Provinha Brasil.

De acordo com os preceitos já apresentados há mais de duas décadas pelos PCNs, as habilidades de Língua Portuguesa na BNCC, documento norteador em vigência para o Ensino Fundamental no Brasil, também citam os gêneros discursivos como objetos de ensino. Além disso, em diversas teorias, o texto – e os gêneros textuais – tem sido, ao longo dos anos, um instrumento de estudo e análise, sobretudo em situações de ensino.

Incluso na área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa, segundo postulado na BNCC, possui uma “[...] perspectiva enunciativo-discursivo da linguagem [...]” (BRASIL, 2018b, p. 67), assim como documentos anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais, para os quais “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 22). Assim, tanto a BNCC como os PCNs assumem a centralidade do texto como unidade de trabalho da aula de Língua Portuguesa, considerando os contextos de produção e o desenvolvimento do uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em diversas mídias e semioses (BRASIL, 2018b).

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018b, p. 67).

Dessa maneira, o componente de Língua Portuguesa deve proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, para que os estudantes participem significativamente das diferentes práticas sociais constituídas pela leitura, pela oralidade e pela escrita. Para tanto, a aula de Língua Portuguesa deve considerar as práticas

contemporâneas de linguagem e os gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, assim como as novas formas de produzi-los, utilizando, também, as ferramentas digitais de produção e interação. Com esse contexto, a escola e a aula de Língua Portuguesa possuem uma nova demanda:

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2018c, p. 69).

Entretanto, esse entendimento não exclui a importância do trabalho com textos escritos e impressos ou de gêneros e práticas consagrados pela escola, mas direciona a considerar as diferentes formas de letamentos. Além dessas questões, a diversidade cultural, a valorização das diferentes realidades nacionais e internacionais de pluralidade linguística e o combate ao preconceito linguístico também são apresentados, na BNCC, como pontos importantes a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, esses princípios foram organizados em eixos que seguem estas práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística e semiótica (conhecimentos linguísticos – sobre o sistema da escrita, a língua, a norma-padrão –, textuais, discursivos e semióticos) (BRASIL, 2018c).

O documento esclarece, também, que os estudos de natureza teórica e metalinguística sobre a língua, sobre a norma padrão e de outras variedades da língua “[...] não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2018c, p. 71). Isso significa que atividades que trabalham com a gramática da língua portuguesa, por exemplo, devem ser relacionadas ao uso da língua e a práticas situadas da linguagem.

Assim sendo, a BNCC compreende que a produção de textos possui dimensões inter-relacionadas com as práticas de uso e reflexão tais como a “consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana” (BRASIL, 2018b, p. 77, grifo do autor); questões dialógicas e a relação entre os textos; questões temáticas; a construção da textualidade; estratégias de produção e aspectos notacionais e gramaticais (BRASIL, 2018b).

Ademais, assim como indicado para o eixo de leitura, “[...] não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018b, p. 78). O trabalho com a escrita deve ter, portanto, um enfoque nas práticas discursivas e deve proporcionar essas práticas ao longo dos diferentes anos do Ensino Fundamental, uma vez que ensinar e aprender a ler e a escrever diferentes gêneros são processos desenvolvidos ao longo da educação básica.

Essas situações efetivas de produção de textos pertencentes a diversos gêneros

foram organizadas, na BNCC, em campos de atuação, levando em consideração práticas de linguagem situadas. Essa escolha é relevante porque “[...] aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018b, p. 84). Os campos de atuação são: campo da vida cotidiana (apenas anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Os dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação “Campo da vida pública” (BRASIL, 2018b).

A escolha por esses campos, segundo postulado na BNCC, deu-se pelo entendimento de que eles completam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na e fora da escola, criando condições para a formação integral dos alunos, fomentando a pesquisa, a produção do conhecimento, o exercício da cidadania, a atuação na vida pública e a formação estética. Esses campos de atuação inclusive contemplam um movimento de progressão das práticas de linguagem, partindo das mais cotidianas até as mais institucionalizadas. A partir desses campos, a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimento são possíveis, permitindo diferentes recortes em cada campo (BRASIL, 2018b). Além da organização por eixos, práticas de linguagem e campos de atuação, e em articulação com as competências gerais e as competências específicas da área de Linguagens, são estabelecidas competências específicas para o componente de Língua Portuguesa.

Ao pensarmos sobre as orientações e indicações da BNCC, é preciso perceber a importância que o uso da linguagem tem para a formação educacional do ser humano. Usando as palavras de Bakhtin, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (2011, p.261). Dessa forma, é impossível excluir os estudos de linguagem da educação básica. Ademais, é necessário, inicialmente, conceituar os gêneros do discurso e atribuir, também, a sua relevância nas situações de ensino:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p.261-262 – grifos do autor).

Sendo assim, os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados em que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissolavelmente ligados. É preciso salientar, também, que a diversidade dos gêneros discursivos é inesgotável, já que eles dependem da atividade humana e de determinados campos de comunicação. Por sua natureza complexa, portanto, a presença dos gêneros do discurso em um documento como a BNCC é motivo de atenção, principalmente por dois motivos: a) por um lado, é através deles que a vida e a língua se organizam, o que justifica sua presença nas esferas de ensino; b) por outro lado, em uma base comum para a educação, um plano de estudos que delimita traços gerais sobre os gêneros escolhidos – o que se pressupõe como necessário na proposta de uma educação comum em todo o território nacional – pode limitar e reduzir a compreensão sobre os gêneros e sua relevância na vida em sociedade. Essa complexidade é tratada por Bakhtin: “Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p.263). Essa

complexidade deve ser observada no trabalho com os gêneros em sala de aula. E nós acreditamos que isso deve ser feito numa dimensão enunciativa.

É interessante salientar que o autor não se preocupou em seu texto com uma pedagogia dos gêneros do discurso. Entretanto, ele afirma que em qualquer corrente de estudos “faz-se necessária uma noção precisa do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados [...], isto é, dos diversos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p.264). Muitas extensões foram feitas visando ao ensino de língua através dos gêneros. Essa perspectiva é justificável, afinal, Bakhtin afirma que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Os enunciados concretos são os gêneros do discurso. Há uma relação mútua entre a língua materializada em gêneros do discurso e a vida, portanto é impossível excluí-los das situações de ensino.

Nas habilidades de língua portuguesa para o ensino fundamental apontadas na BNCC, há referências ao tema – chamado também de assunto - à forma de organização e à finalidade. As unidades composicionais tratadas por Bakhtin pressupõem, sim, “formas” através das quais os gêneros são produzidos. Entretanto, o uso do termo “forma” pode causar um olhar confuso em relação aos gêneros do discurso, um olhar que se preocupe muito com as formas como os gêneros são construídos e se afaste da noção de gênero na sua relação com língua, a vida e a sociedade.

A existência de um documento norteador unificado em território nacional que se preocupe com os gêneros do discurso é muito importante, sobretudo em um país em que ainda há muitas situações de ensino, recorrentes em várias fases da vida escolar, que utilizam a gramática pela gramática. É fundamental, para uma melhora das habilidades linguísticas no cenário educacional brasileiro, perceber que nenhum fenômeno gramatical pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido o caminho da elaboração de gêneros. Além disso, como afirma Bakhtin, nenhum estudo de gramática pode dispensar observações em relação aos gêneros (BAKHTIN, 2011).

É necessário tratar sobre os gêneros do discurso na educação básica, pois discutir a comunicação humana permitirá compreender adequadamente a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) colocada em uso por seu falante. Ou seja, para compreender a língua enquanto sistema é necessário tomá-la através de situações reais de comunicação – o que pode ocorrer pelos gêneros discursivos – e colocá-la em funcionamento, na medida em que proporciona a comunicação entre sujeitos falantes inseridos culturalmente numa sociedade.

Alguns autores brasileiros como Motta-Roth (2006), que pensam em uma espécie de didatização dos gêneros discursivos na escola brasileira, fator reforçado por documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais e, agora, pela BNCC, afirmam que estabelecimento de um gênero é feito por seu funcionamento, ou seja, os gêneros – ao organizarem nossa fala e escrita – concebem uma espécie de gramática social. Motta-Roth (MOTTA-ROTH, 2006) conceitua os gêneros como práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas de uma dada cultura. Esse conceito de linguagem articula a vida social e o sistema da língua e justifica a necessidade de existir um campo de vida pública na BNCC, afinal, ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua – e agir publicamente. Também, pressupor em um documento norteador um campo de vida pública para o ensino de língua materna é levar em consideração quem produziu o gênero,

e quais eram seus interlocutores em potencial.

Assim, ao assumirmos os gêneros como objeto de ensino de língua portuguesa, precisamos relacioná-los com a interação e com as relações enunciativas. Afinal, segundo Bakhtin, “[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato *de* que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*.” (BAKHTIN, 1988, p.113, grifo do autor). E, da mesma forma, essa interação existe nos gêneros discursivos. Além disso, na mesma obra, Bakhtin afirma que a palavra – ou o gênero – materializado na **enunciação** concreta é materializada pelas relações sociais (BAKHTIN, 1988 – grifos nossos).

Alguns gêneros podem ser possíveis em diferentes situações de interlocução, como no campo da vida pública, conforme pressuposto pela BNCC. Nesse campo, na Base, o trabalho com gêneros discursivos na escola pode levar os alunos a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso dos gêneros.

Os contextos, como situações recorrentes na sociedade, são constituídos na linguagem e pela linguagem e se estruturam como partes da cultura. Como construtos intersubjetivos da coletividade, os contextos são aquilo que são reconhecidos como tal pelos que participam do grupo social. Nesse sentido, o contexto passa a ser critério para se escolher o que e como dizer ou escrever. (MOTTA-ROTH, 2006, p.501).

O ensino eficiente com os gêneros deve pressupor as formas enunciativas, uma vez que o gênero depende de sua produção, circulação e recepção. Sobral e Giacomelli, (2017) sugerem que, ao trabalhar com gêneros, o professor precisa questionar em que posição enunciativa está situando o aluno ao lhe solicitar a produção do gênero. Na habilidade EF05LP17 (op cit) que recomenda a produção de um roteiro para uma reportagem digital, é necessário perceber em que posição enunciativa o aluno está inserido ao produzir o roteiro: naquele contexto educacional, os alunos possuem contato com reportagens digitais? A produção do roteiro resultará em uma reportagem digital, de fato? Essa reportagem digital será divulgada? Se sim, em que contexto? Esses estudantes possuem os meios necessários para essa produção? Eles compreendem, de fato, os gêneros em questão?

Sobral e Giacomelli (2017) ainda lembram que não é suficiente apenas afirmar que o texto (enquanto realização de um gênero) adquire sentido na interação. Segundo as autoras, é preciso buscar os sentidos possíveis na interação, ou seja, analisar o texto para além de sua materialidade, mas sem a desconsiderar. O professor deve partir, obviamente, do texto, porém precisa levar em consideração o ponto de vista enunciativo, uma vez que sem ele, o texto não dirá muita coisa.

Podemos perceber, nas habilidades de língua portuguesa na BNCC, que há uma preocupação com a situação comunicativa, com o tema, com a forma de organização e a finalidade do gênero discursivo, porém há outro aspecto muito importante em relação aos gêneros discursivos que deve ser levado em consideração, o estilo. É a subjetividade do falante que justifica o conceito de gêneros como formas **relativamente** estáveis e típicas da construção do todo. Não se deve excluir essa noção em atividades que usem os gêneros discursivos para fins didáticos, pois isso pode causar um trabalho com os gêneros discursivos voltado à noção, apenas, de formas estáveis o que aproximaria os gêneros discursivos da oração – unidade da língua - e não de enunciado – unidade do discurso.

Mais relevante ainda é a ideia de que os gêneros do discurso nos são dados da

mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos até começarmos o estudo da gramática. É muito importante o trabalho com os gêneros no ensino fundamental, pois a língua materna chega até o aluno através de enunciações que ele ouve e reproduz na comunicação discursiva viva entre as pessoas que o rodeia. Aprender a escrever, nessa importante fase da vida escolar, significa aprender a construir enunciados.

É necessário compreender a importância do trabalho com os gêneros discursivos nos anos iniciais da educação básica, afinal, é nessa fase que as experiências discursivas e linguísticas dos alunos estão começando a acontecer, na interação que possuem uns com os outros.

Ademais, a Base pode fortalecer um afastamento de questões puramente gramaticais – ainda enraizadas em muitos contextos educacionais - que sozinhas não atingem as situações reais discursivas. O que efetivamente interessa é tratar os gêneros discursivos como maneiras de se enunciar, ou seja, como possibilidades de interação entre um eu e um tu, considerando a ação do locutor (eu) de se apropriar do sistema da língua e enunciar-se a um interlocutor (tu). É disso que trataremos na próxima seção.

O trabalho enunciativo: uma possibilidade de realização com gêneros discursivos

Nossa reflexão partiu do pressuposto defendido pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin que considerou que a comunicação se faz necessariamente por algum gênero e que as atividades humanas se interligam pelo uso da linguagem. As condições específicas e finalidades de cada esfera se refletem nos enunciados e são marcadas pelo conteúdo do tema, pelo estilo de linguagem empregado, e pela construção composicional. Essas esferas citadas por Bakhtin (2000) se referem, pois, a todas as possíveis atividades nas quais os seres humanos possam estar envolvidos, sejam elas no meio familiar, social, profissional, jurídico, religioso, militar. Qualquer uma dessas esferas está ligada à utilização da língua, que é o único meio que torna possível a comunicação verbal. Isso somente é possível pela enunciação de um locutor que se proponha como sujeito. Isso deve ser observado na escola quando se “ensina” gêneros textuais com o objetivo de contemplar as habilidades da área das linguagens, proposta pela BNCC. Para discutir, mesmo que sumariamente, trazemos nesta seara a discussão do conceito de enunciação nos estudos do linguista Émile Benveniste.

No texto *Aparelho Formal da Enunciação*, publicado em 1970, Benveniste traz explicitamente o conceito de enunciação. A saber: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Precisamos entender o que isso significa. Poderíamos nos perguntar: utilizar o quê? Ora, a resposta é óbvia: utilizar a língua. E isso pode ser feito nos diferentes gêneros discursivos – enquanto possibilidade de interação de interlocutores. Desde já reconhecemos que não vamos nos deter de forma aprofundada neste riquíssimo texto de Benveniste, mas apenas – o que já é muito – no que ele entende por enunciação, a fim de fazermos um deslocamento com os propósitos deste trabalho.

Para Benveniste, neste texto de 70, enunciação é o *ato de dizer* e não o dito. O importante é que se diz algo, para alguém, em dado tempo. Temos implicado aqui toda reflexão feita por Benveniste, desde os seus primeiros textos apresentados à comunidade estudiosa de língua e linguagem, acerca de “eu”, “tu” e “ele”, enquanto formas de uma

situação de alocação e, o mais importante – que nos interessa aqui: a posição que cada um ocupa na linguagem. Conforme Flores (2019, p.73): “a linguagem impõe às línguas que “reservem” posições de pessoa e não pessoa, sem o que não seria possível falar”. É desse “seria possível falar” que queremos deslocar para pensar o “ensino” ou trabalho nas aulas de língua portuguesa na escola com gêneros discursivos.

A partir da reflexão de Benveniste em seu texto de 70, consideramos que não há língua a ser “ensinada/aprendida” se essa não for enunciada, ou seja transformada em discurso – o que pode materializar-se nos gêneros discursivos trabalhado em sala de aula. Mais uma vez trazemos Flores (2019, p. 74) que faz essa reflexão:

Benveniste dá lugar na língua ao ato de dizer. Ponto fundamental. Não há língua no mundo que não tenha de ser convertida em discurso para existir – esta é uma propriedade das línguas que integra a linguagem –, o que implica aceitar que não há língua no mundo que se configure como tal sem o aparato da enunciação.

Isso mostra que a enunciação é o que os falantes de uma língua têm a sua disposição para fazê-la existir. Portanto, o trabalho com os gêneros em sala de aula, precisa prever a possibilidade de os estudantes apropriarem-se do sistema da língua e enunciarem-se, por exemplo, através de gêneros discursivos. É importante ressaltar o trabalho de linguagem que deve ser feito na escola, uma vez que a linguagem é a capacidade específica do homem que vive em sociedade e que se comunica por ela, organizada em língua. Afinal, o homem está “programado” a aprender qualquer língua. Como diz Benveniste em seu texto de 1958 “a linguagem está na natureza do homem [...]” (1995, p.285). Isso traz algo importantíssimo quando pensamos no trabalho de gêneros em sala de aula, enquanto busca de trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa no decorrer da educação básica. Acolhemos, mais uma vez, as palavras de Benveniste:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência de outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.” (BENVENISTE, 1995, p. 285)

É esse homem, sujeito de linguagem, que temos em nossas salas de aula. Sujeitos falantes de uma língua que não devem aprendê-la como se fosse algo exterior a eles. Os gêneros podem e devem auxiliar na aprendizagem da leitura, da escrita, da análise da língua que se está empregando para se comunicar com o outro.

Segundo Benveniste, o emprego da língua é “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” (BENVENISTE, 1989, p.82). A dificuldade, conforme Benveniste, é “apreender este grande fenômeno, tão banal que parece se confundir com a própria língua, tão necessário que nos passa despercebido” (BENVENISTE, 1989, p.82). Este também parece ser o desafio do trabalho com a língua na escola, sobretudo em relação ao ensino da leitura, da compreensão e da escrita em língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental. Para os alunos falantes nativos de português e já alfabetizados na língua, o trabalho com a língua em sua forma escrita, por exemplo, e em emprego, parece ser algo trivial, às vezes sendo desvalorizado por este motivo e, também, confundido com o ensino da língua enquanto sistema, com base unicamente no emprego das formas.

A partir das reflexões realizadas no texto “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste conceitua a enunciação, “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p.82) e o discurso “produzido cada vez que se fala” (BENVENISTE, 1989, p.82). O linguista também esclarece que a enunciação é “o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto” (BENVENISTE, 1989, p.82). Na escola, portanto, o professor precisa estimular a enunciação dos alunos, que resultará no texto, pertencente a um gênero textual, como produto do ato de enunciação. Este ato é o fato do locutor (o aluno) que mobiliza a língua por sua conta. (BENVENISTE, 1989).

Transpondo esta reflexão benvenistiana para a situação de ensino, nosso interesse de pesquisa, podemos perceber que o aluno, enquanto locutor que utiliza a língua em um ato individual, pode se sentir afastado da língua em uma instância de discurso pelo fato de que, muitas vezes, o trabalho com a língua na escola ser isolado da realidade do aluno, com situações fictícias de uso da língua, o que torna inexistente, em algumas situações, o preceito da enunciação de atingir um ouvinte e suscitar uma outra enunciação.

Considerações finais

A partir das reflexões realizadas neste trabalho, justificamos a necessidade de um trabalho com a língua na escola sob uma perspectiva enunciativa-discursiva, sendo que estes entendimentos provocam uma relação constante - e necessária - entre o aluno-locutor e sua enunciação e entre o aluno-locutor e seus alocutários. Além disso, Benveniste (1989) afirma que da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. É necessário refletir sobre isso por que o homem, o aluno, “não dispõe de nenhum outro meio de viver o agora e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo” (BENVENISTE, 1989, p.84). Assim, fica claro que, através do discurso, o aluno vive o agora.

Similarmente, segundo Benveniste, “o que em geral caracteriza a enunciação é acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1989, p.87). Assim, se reforça a importância da relação entre os sujeitos envolvidos na enunciação, mesmo que este sujeito seja imaginado, como na maioria das vezes acontece no trabalho com a língua na escola.

Dessa forma, o aluno deve perceber – com o auxílio do professor – que, no interior do discurso e no uso da língua, através dos gêneros textuais, a realidade é re-produzida. Assim sendo, o aluno pode construir sentidos em suas produções quando se apropriar do aparelho formal de língua e, através dele, se enunciar, se relacionando com o outro e o com o mundo. É essencial, para o trabalho eficiente com a língua e com a escrita na escola, que o aluno tenha consciência de que ele é o sujeito da enunciação e que, através dela, ele se insere no mundo letrado e que, para isso, terá que utilizar os instrumentos linguísticos da enunciação, a partir do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos**. Brasília, 2018a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>. Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, [2018b]. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**. Brasília, 2012-2020. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=418. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

FLORES, V. do N. **Problemas gerais de linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MOTTA-ROTH, D. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**. In: *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p.495-517, set./dez. 2006.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.20, n.2, p. 449-469, jul./dez. 2017