

LEITURA E ESCRITA NA LÍNGUA MATERNA: UMA TAREFA MULTIDISCIPLINAR

José Carlos de Azeredo
UERJ

Saber Português

Na tradição escolar brasileira, a expressão ‘saber português’ tem servido para designar duas competências consideradas complementares: o domínio da variedade da língua chamada padrão (popularmente, ‘saber falar e escrever corretamente’) e a aptidão para identificar os fatos da língua (suas unidades, construções e processos estruturais) mediante a nomenclatura oficial. É inegável que a escola tradicional alcançou razoável sucesso na busca desses objetivos, mas isso tem uma explicação: os estudantes que a freqüentavam já eram usuários da língua que iam aprender a escrever e analisar. Desde os anos 50 do século passado, com a abertura da escola para um público mais amplo e socioculturalmente mais eclético, esse quadro tem mudado muito e vem motivando lingüistas e professores de língua portuguesa para o debate sobre uma nova política de ensino da língua. Na base deste debate, duas preocupações se destacam: 1) como lidar com a diversidade lingüística no processo de aquisição das formas de expressão escrita? 2) que utilidade pode ter, no desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão, o ensino da análise da estrutura e funcionamento da língua? Qualquer proposta simplificadora é ingênua, mas precisamos de um ponto de partida muito claro: aonde queremos chegar com o ensino da língua?, aonde queremos levar nossos alunos? A grande questão é definir uma política capaz de assegurar eficiência no domínio dos meios de expressão lingüística num contexto sociocultural tão heterogêneo quanto o brasileiro. Mas uma política com esse perfil só será de fato democrática e inclusiva se for capaz de habilitar os estudantes para duas coisas: (a) buscar e adquirir o conhecimento, por conta própria, em toda a variedade de fontes, principalmente as escritas, e (b) expressar com clareza e desenvoltura – oralmente e por escrito – as informações, os conhecimentos e as idéias que por ventura queiram comunicar a outras pessoas.

Quero insistir na importância de um trabalho multidisciplinar para o ensino da leitura e da expressão, mas antes de aprofundar meu ponto de vista direi

ainda duas palavras sobre o estado de coisas que me parece hoje consensual em relação à natureza da linguagem verbal e sua repercussão nas estratégias do ensino da língua como forma de desenvolver as competências discursivas de seus usuários.

O sentido social da língua que falamos

Toda língua natural (aquela que uma criança geralmente aprende no convívio familiar) apresenta variações, isto é, uma diversidade de usos a que correspondem uma diversidade de modos de expressão e uma diversidade de características gramaticais e de vocabulário: há diferença e oscilação de usos na pronúncia (*mulher, mulé, muié; xícara / xicra, crisantemo / crisântemo*), no gênero dos nomes (*o / a personagem, duzentos gramas / duzentas gramas de manteiga*), na expressão da intensidade (*roupa limpíssima / roupa limpinha*), nas construções (*eu quero / quero; ele chegará / ele vai chegar; não a convidei / não convidei ela; não sei / não sei não / sei não*) etc.

Diferenças como estas são normais em qualquer língua natural. A primeira lição que devemos extrair desse fato é que se essas diferenças existem é porque são funcionais, servem não só de meio de entendimento entre seus usuários, mas ainda de manifestação de identidade cultural e social. Compreender a diferença, ser capaz de analisá-la e saber lidar com ela nas relações interpessoais é um grande passo para uma bem sucedida política de ensino da leitura e da produção escrita na língua materna. Afinal, a língua existe para que seus usuários se expressem e se compreendam, participando, como cidadãos dotados de direitos e deveres, da vida social em sua plenitude, entendendo o mundo à sua volta e fazendo-se entender pelos outros, desfrutando dos bens culturais e realizando seus projetos de vida. Uma pedagogia da língua baseada na depreciação lingüística e sociocultural do aprendiz gera insegurança, amesquinha a auto-estima e só produz silêncio. Este é um discurso corrente em textos contemporâneos sobre educação em geral, e não apenas na reflexão sobre ensino de língua materna. A língua, no entanto, é objeto privilegiado nestas discussões porque é o meio coletivo básico e por assim dizer universal de expressão.

A língua e os horizontes do nosso mundo

Após um período de aquisição que se estende até os seis, sete anos de idade, cada pessoa conhece sua língua e sabe usá-la de acordo com suas necessidades comunicativas regulares e quotidianas. Uma pessoa que não precise tomar parte em situações comunicativas diferentes daquela(s) com que se familiarizou e que constitui / constituem seu dia-a-dia seguramente não virá a dominar outros usos da língua, porque não sente necessidade e tampouco motivação para isso. Em tese, o que justifica a aprendizagem de quaisquer habilidades novas – e, entre elas, de outros usos falados ou escritos da língua – são

a importância e a utilidade deles na nossa vida de seres sociais e culturais. Para tornar-se um cidadão, apto a participar da vida cultural em toda a sua extensão e a desfrutar de seus direitos civis, é que qualquer pessoa frequenta a escola e se apropria – principalmente pela leitura de jornais, revistas, livros, enciclopédias etc. – de conhecimentos e habilidades diversos.

O ser humano – todos sabemos – vive em pelo menos duas dimensões: a biológica e a cultural. Na primeira, ele é igual a qualquer outro ser vivo: ingere alimentos, respira e se relaciona com o meio à sua volta através dos cinco sentidos: tato, audição, visão, olfato e paladar. Na segunda, entretanto, ele é um ser que transforma seu espaço e cria modos de existir. Criar necessidades e interesses, mediante um ritual impregnado de valores simbólicos, faz parte de nossa condição de seres culturais: Por que em certas tribos se pinta o rosto para a guerra? Por que na maioria das sociedades se enterram os mortos e se fazem preces? Por que temperamos o alimento e muitas vezes o levamos ao fogo? Por que celebramos o casamento? Por que nos vestimos de forma diferente segundo as ocasiões? Por que decoramos a casa em que vivemos e organizamos álbuns de fotografias? Por que tantas pessoas gostam de pintar quadros, colecionar certos objetos, escrever poemas?

Noutras palavras: o mundo do ser humano não é uma mera coleção de objetos heterogêneos, mas um universo de significados criado pelo próprio homem em virtude de sua condição de ser social e histórico, um universo de significados produzido por sua intervenção criativa e expresso nas múltiplas formas de simbolização – palavra, gesto, desenho, pintura, escultura, música etc. –, nas formas de organização social – família, escola, religiões, partidos políticos, clubes etc. –, nas profissões, nos esportes –, nos estatutos, contratos, regimentos etc. etc.

Ainda que numa formulação bem simplista, pode-se dizer que todo comportamento humano é regido por duas ordens de fatores diversos, mas complementares: *adaptação* – que leva os indivíduos a se comportar segundo um modelo já estabelecido e consolidar uma tradição –, e *modificação* – que os leva a transformar esse modelo ou, numa hipótese mais radical, a romper com ele. Nem a adaptação é uma repetição uniforme e cem por cento idêntica de um modelo vigente, nem a modificação resulta de uma ruptura radical com um estado de coisas anterior.

Com efeito, a história de qualquer povo, a história de qualquer sociedade, a história de qualquer cultura se desenrola inevitavelmente graças ao conflito e tensão entre mudança e conservação. A vida é processo: cada coisa viva só vive porque está em relação com outra coisa viva. Os seres humanos não são artefatos nem robôs. Capazes de agir por deliberação independente, podem ser imprevisíveis, tanto nas ações como nas reações; capazes de criar tanto quanto

de copiar, tanto aproveitam o conhecido e sabido, quanto inovam, alteram e inventam. Tudo que é humano está sujeito a esse princípio geral. A linguagem verbal, articulada, síntese da condição humana e expressão universal da espécie, não foge a esse princípio geral, e a eficácia do desempenho verbal de cada um de nós depende, portanto, da capacidade que cada cidadão tem de avaliar corretamente o contexto sociocultural e de participar dele em proveito de seus propósitos comunicativos. Para tanto, precisa ter clareza de duas coisas que, embora opostas, são complementares: a necessidade de amoldar o comportamento pessoal ao comportamento coletivo, e a conveniência / oportunidade de infringir os padrões sociais em atos criativos de afirmação pessoal.

As Letras em busca de um rumo

As mudanças por que passou a sociedade brasileira a partir dos anos 50 – expressas, entre outros sinais, na expansão de uma cultura de massas impulsionada pela televisão, no desenvolvimentismo industrial e econômico da era JK, na modernização musical do rock e da Bossa Nova etc. – e as iniciativas / tentativas dos governos para colocar a educação no compasso dessas mudanças refletem-se, como não podia deixar de ser, na reconcepção dos objetos e dos objetivos do ensino da língua portuguesa. Sublinhemos o seguinte: a homogeneidade e universalidade que inspiravam a concepção das obras didáticas até meados dos anos 60 deram lugar a uma dispersão incontrolável de propostas cujo denominador comum era a recusa da tradição. Os cursos de Letras começavam a se organizar como faculdades ou institutos em um contexto em que se punham em xeque o viés filológico e normativo do estudo/ensino tradicional da língua e o historicismo inerente à articulação época/estilo dos estudos literários.

“É o ponto de vista que cria o objeto”. Enunciado por Ferdinand de Saussure no *Cours de Linguistique Générale* (1916) (cf. SAUSSURE, 1945, p. 49), este princípio epistemológico tornou-se bandeira dos estudos estruturalistas, e deu a muita gente motivos para crer que as teorias lingüísticas e literárias seriam mais importantes do que seus objetos, a saber, a língua e a literatura. Nos cursos de Letras, especialmente nas aulas de Lingüística, aprendíamos que era necessário refazer a análise gramatical tradicionalmente difundida pelas gramáticas escolares, embasando-a em concepções de linguagem modernas e mais consistentes e reorientando-a para o uso real do português do Brasil. Ninguém negaria que a tese é sensata. Contudo, se ela propicia o refinamento de nossa compreensão da estrutura e funcionamento da língua, não assegura, porém, a ampliação e o aperfeiçoamento das habilidades de expressão e compreensão verbais dos estudantes. O estudo da literatura não desfrutaria de melhor sorte: descontadas as exceções de praxe, os textos, independentemente do valor que

tivessem como expressão literária, eram geralmente utilizados para a demonstração da operacionalidade do modelo analítico que debutava no momento. Mais importante que ler e comentar Machado de Assis ou Graciliano Ramos era submeter as *Memórias Póstumas* ou o *São Bernardo* a exercícios de sofisticada exegese estrutural. Entre os defeitos da abordagem tradicional da língua se destacavam as definições de feitiço lógico, seu viés normativo e o exemplário ordinariamente colhido apenas nas obras literárias. Durante algum tempo acreditou-se que a salvação do ensino da língua se encontrava no respeito à diversidade de seus usos e no refinamento dos métodos de análise de sua estrutura. O sucesso dessa empreitada dependeria de três requisitos: a adoção de um olhar científico sobre a língua, a compreensão do sentido sociocultural da diversidade de seus usos e o rigor dos conceitos gramaticais. Seria desnecessário registrar que este elenco de requisitos reflete a importância assumida pela lingüística na formação do professor de língua e na elaboração do material e das estratégias de ensino. É inegável que algum benefício foi produzido por essa etapa de turbulência, mas, tanto quanto alguma poeira que ainda não assentou, permanecem no ar algumas velhas perguntas: O que é ensinar uma língua a seus usuários nativos? Que formação é preciso dar aos futuros professores de língua portuguesa e de literatura brasileira para atuarem numa escola que recebe um público de tão variada formação lingüística e sociocultural? (cf. KLEIMAN, 2001; MATTOS E SILVA, 2004).

Nos últimos quarenta anos foram feitos alguns esforços no sentido de oferecer respostas, mas uma série de fatores tem impedido um avanço significativo nesse terreno. Por iniciativa dos governos, têm sido convocados especialistas para debater o assunto e produzir documentos destinados à requalificação dos professores e à modernização das respectivas práticas pedagógicas. Por sua vez, universidades públicas e sociedades acadêmicas têm realizado congressos e seminários para a divulgação da produção de seus docentes e filiados, entre os quais cresce o interesse pelo ensino da língua materna e da respectiva literatura. Mas os benefícios práticos são tímidos.

Não é, contudo, por falta de boas propostas que as coisas estão custando a mudar. Nunca se produziu tanto material crítico sobre o assunto, sobretudo para denunciar os prejuízos sociais de uma prática pedagógica que deprecia certos usos da língua e conseqüentemente marginaliza seus usuários. A praça está repleta de livros didáticos modernos, bem embasados, atraentes e politicamente corretos. Até as colunas de jornais que se ocupam da língua e seus “mistérios” estão mais arejadas e teoricamente mais atualizadas. Ordinariamente rígidas na defesa e recomendação de um padrão nem sempre afinado com a realidade do próprio uso culto, essas colunas vêm abrindo espaço para reflexões e explicações sobre os usos da língua a fim de fundamentar uma atitude prescritiva, quando é o caso, razoavelmente realista.

O problema é que, por deficiência das políticas de disseminação do novo, as inovações não estão chegando ao conhecimento da maioria dos professores, especialmente os que lidam com a população estudantil mais carente. A geração de documentos destinados a difundir novas idéias e a requalificar os professores não é adequadamente acompanhada de medidas eficazes de implementação das propostas. Formam-se comissões, produzem-se e debatem-se muitas idéias, consolidam-se propostas, mas acabam sendo ineficazes as medidas com que se busca engajar os professores no projeto de requalificação. Ordinariamente, as autoridades acreditam que a atualização é necessária, mas não se importam em obter um diagnóstico da viabilidade dos projetos ou das experiências em curso nas escolas. Esse diálogo é oneroso e demorado, mas imprescindível, pois a qualidade do processo pedagógico depende, em última análise, da disposição, da motivação e do preparo de quem lida em sala de aula com o estudante: o professor. Logo, é oportuno ouvi-lo tanto quanto é necessário requalificá-lo.

Ensino da língua – uma tarefa da escola

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.” (PARÂMETROS, 2000. p. 41) Seria ingênuo acreditar que objetivos tão ambiciosos possam ser alcançados tão-somente graças à atuação dos professores de língua portuguesa e de literatura brasileira, por mais competentes, talentosos e dedicados que eles sejam. A “competência” a que se referem os PCNs não pode ser tratada como objetivo de uma única área de conhecimento – no caso, a Língua Portuguesa e as respectivas literaturas –, pois este é o objetivo de toda a educação fundamental. A formação escolar consiste no processo pelo qual os indivíduos adquirem e constroem conhecimentos em diversas áreas do saber e para os mais variados fins da atividade sociocultural, mas é preciso ter sempre presente um fato: os conhecimentos não são abstrações silenciosas; eles só existem como criação humana à medida que se socializam nas formas que os expressam, entre as quais se destaca a palavra. Já em um texto que, passado meio século, não perdeu sua atualidade, Abgar Renault assim se exprimia: “A língua nacional é a disciplina por excelência da educação e da cultura. Preexiste a todas as demais e todas sobreleva, porque é o seu instrumento único de expressão e comunicação. Só ela, tornando possível criar, transmitir e fixar o pensamento, torna possível a existência das demais na qualidade de conhecimentos e experiências incorporáveis ao nosso espírito.” (RENAULT, 1949. p. 17). Reconheço que o

autor que acabo de citar é um dos expoentes da velha guarda e defensor de um padrão ideal, mas polivalente, de *elegância estilística* e *pureza gramatical* cuja aura purista e conservadora é incompatível com as demandas modernas do ensino da língua. Mas isso é outra história. Enfatizo aqui o lugar que Abgar Renault atribui à língua no conjunto das “experiências incorporáveis ao nosso espírito”.

Com efeito, a afirmação de que “a língua nacional é a disciplina por excelência da educação e da cultura” pode significar coisas diferentes segundo quem a faz e em que contexto histórico e institucional ela é feita. Em alguns contextos tradicionais pode até expressar o pensamento de uma elite preocupada com “a unidade e correção da língua, e sua defesa contra as influências estrangeiras e as mudanças de origem tipicamente popular”. Em outro contexto, que eu gostaria que a legitimasse nestas reflexões, esta afirmação significa que todos os brasileiros, a despeito das particularidades lingüísticas que os diferenciam regional e socioculturalmente, têm direito ao domínio das formas de expressão falada e escrita que dão acesso aos bens da cultura de seu país em toda a sua plenitude.

O reconhecimento desse direito está hoje por toda parte – na Constituição, em documentos do ministério e das secretarias responsáveis pela educação pública, nos ensaios e palestras dos especialistas e, com certeza, em muitos planos e projetos de inclusão social –, mas não se ataca com a devida disposição o núcleo do problema, que é: a quem compete, na escola, o ensino da expressão verbal e da leitura e por que meios esse ensino tem de ser realizado? Consolida-se hoje uma antiga certeza, que havia inspirado os bons professores do passado: a língua é uma forma de conhecimento, de expressão e de compreensão, mas não existe por si mesma, como um objeto de culto e adoração – como em um passado não tão distante se pensou – e nem mesmo como uma simples estrutura – um sistema de signos, como aprendíamos no contexto de certa tradição estruturalista. Quando se diz que uma pessoa conhece uma língua, o que se diz, antes de qualquer coisa, é que esta pessoa é capaz de comunicar-se nessa língua, isto é, que essa pessoa é capaz de construir textos e de compreendê-los nessa língua. Portanto, todo o processo de ensino / aprendizagem da língua consiste, necessariamente, em ensinar / aprender a lidar com textos, produzindo-os, atribuindo-lhes sentido, observando como estão construídos e refletindo sobre esta construção. É lidando com textos nas respectivas situações de uso que aprendemos a língua. Alargando-se, tornando-se mais complexo, incorporando sutilezas, esse conhecimento embasa os novos textos que construímos. Com efeito, o conhecimento da língua é algo cumulativo, que se expande à medida que o objeto em que ela se corporifica – os textos – se multiplica e se diversifica.

A importância dos textos

A importância do texto na aula de língua não é novidade. Desde o final do século XIX, pelo menos, os próprios autores de gramáticas para uso escolar também elaboravam antologias que reuniam textos considerados modelos de linguagem e de construção acompanhados de comentários sobre vocabulário e gramática. O que nunca ficou claro era como articular o conhecimento gramatical fornecido no respectivo volume com a capacidade textual que se buscava desenvolver por meio da antologia. Este é, com efeito, o grande desafio do ensino da língua voltado para o aprimoramento da competência discursiva de seus usuários.

Mas hoje se fortalece nos meios escolares e acadêmicos a convicção de que a tarefa de desenvolver as habilidades de leitura e expressão não depende só dos professores formados nos cursos de Letras, por mais que, em virtude da formação teórica que recebem, caiba a eles a parte substancial desse trabalho (cf. NEVES, 2000). Com efeito, insisto nesse ponto, a leitura e a expressão são habilidades que embasam e permeiam a construção do conhecimento em todas as áreas do saber. Historiadores, geógrafos, matemáticos, biólogos, astrônomos, arquitetos, filósofos, cronistas esportivos, teólogos, antropólogos, juristas, políticos, economistas etc., etc. só se destacaram nas respectivas áreas e desfrutaram de prestígio na sociedade em geral porque foram/são bons leitores e estavam/estão aptos a expressar o que pensavam/pensam e sabiam/sabem com desenvoltura, clareza e propriedade verbal.

O primeiro e mais importante objetivo da escola é preparar o aluno para expressar-se, oralmente e por escrito, e para compreender adequadamente o que ouve ou lê. É por meio de textos que nos fazemos entender e compreendemos o que os outros nos comunicam. Essa aprendizagem envolve, portanto, saberes e/ou habilidades relativos aos conteúdos de nossos textos e às formas que lhes damos. Mas forma e conteúdo são interdependentes, pois qualquer conteúdo só é acessível por meio da forma que lhe dá corpo. Não há forma boa com conteúdo ruim, ou vice-versa. O ensino da língua é, portanto, o ensino dos modos pelos quais os conteúdos ganham forma no texto, seja este texto uma ode de Camões, um conto de Guimarães Rosa, um discurso de posse, uma página de horóscopo, um relatório, um modesto bilhete. Nas aulas específicas de língua, esses textos são abordados, principalmente, em função das configurações ou gêneros a que pertencem e da respectiva estruturação interna quanto a parágrafos, períodos, seleção lexical e ordem e meios de combinação entre as palavras; nas aulas das demais disciplinas, os textos são tratados basicamente como fontes de informação. Contudo, como os conteúdos que eles veiculam não são entidades abstratas e incorpóreas, os professores dessas

mesmas disciplinas precisam estar atentos para as formas pelas quais os conteúdos são construídos (as marcas que identificam o ponto de vista do autor – que geralmente está relacionado com sua identidade social, profissional etc. –, as formas de modalização, as estratégias de defesa de uma opinião ou tese, os procedimentos de citação e de apropriação de outros textos, a consistência dos argumentos mobilizados relativamente à opinião / tese apresentada etc), a fim de sensibilizar os estudantes e habilitá-los para o maior proveito possível da leitura, não só no processo interpretativo, como na observação e aquisição dos procedimentos de textualização. Por isso, é imprescindível que em todas as disciplinas que dependem da leitura de textos os professores orientem seus alunos na leitura, comentem o vocabulário pertinente à respectiva área de conhecimento, analisem os procedimentos com que o autor sustenta um ponto de vista ou assegura legitimidade às informações que difunde (Cf. BERNARDO (2000a) e BERNARDO (2000b)).

O texto e suas formas

Geralmente, as formas dos textos nos parecem meros instrumentos do objetivo maior que são os sentidos, pois são estes que nos orientam, nos situam em uma circunstância qualquer. Agora quero mostrar que uma coisa não é mais importante que a outra. Qual o sentido que atribuímos ao seguinte enunciado, hoje comum na entrada de prédios públicos e comerciais: “Sorria. Você está sendo filmado”? Compare-o com este outro, que tem o mesmo objetivo: “Cuidado; estamos de olho em você.” Dão o mesmo recado, mas só o segundo nos ofende. Essa diferença está na forma.

A importância da forma se impõe em certas situações. Na sociedade em que vivemos, convites para eventos de cerimônia, como casamentos, são normalmente redigidos em linguagem cuidada e impessoal, e dirigidos aos convidados em material impresso segundo modelos um tanto fixos. Muitas pessoas não se sentem legitimamente convidadas se o comunicado for feito oralmente, em encontro ocasional, ou ainda com a informalidade usual de um telefonema.

Ainda que a muitos pareça secundária, a forma dos textos é decisiva para o sentido que lhes atribuímos. Mas, que formas são essas? E a que fatores devemos suas diferenças? A resposta mais óbvia é: escolhemos diferentes formas de textos de acordo com as intenções e finalidades de nossos atos comunicativos. Um mesmo fato, um mesmo acontecimento pode ser matéria de diferentes formas textuais: uma manchete, uma reportagem, uma crônica, uma análise, um debate. Para ter uma resposta mais consistente, porém, precisamos aprofundar nossa reflexão mediante o conceito de **gênero textual**.

Gêneros textuais

Todos nós desempenhamos na sociedade vários papéis, que se distinguem conforme os grupos a que pertencemos ou em que nos inserimos por opção ou necessidade. Estes papéis, por sua vez, embora possam ser escolhidos, não são “inventados” pelos indivíduos, pois estão vinculados aos contextos sociocomunicativos em que atuam, seja na vida profissional, seja no convívio familiar ou entre amigos, seja nas múltiplas situações eventuais a que a vida em sociedade os conduz. O uso da palavra em qualquer dessas situações – que, é sempre bom lembrar, não são rígidas ou estanques – reflete o papel social que, consciente ou inconscientemente, cada um de nós assume no relacionamento com o outro. Uma entrevista e um bate-papo são práticas sociais que têm em comum o contato entre duas pessoas que se alternam nas funções de locutor e ouvinte, mas podem ser muito diferentes de acordo com os papéis sociais que estes assumem. O bate-papo é geralmente um diálogo espontâneo e informal com finalidade particular, centrado no contato entre os participantes mais do que no assunto que estes abordam, e sem regras rígidas sobre a ‘a vez de falar’ de cada um; já a entrevista tende a se caracterizar pela maior formalidade, pela unidade de assunto, pela adoção de regras para os turnos de fala e pela preocupação em produzir informações para um público. O desejo de parecer íntimo ou familiar, por parte do entrevistador, pode reorientar a entrevista no sentido de transformá-la em um bate-papo. Isto é imprevisível em muitas práticas sociais e lhes empresta uma dinâmica que desfaz as fronteiras entre as situações e os respectivos papéis.

Identificados com esses papéis, assumimos a palavra para participar do processo comunicativo. É esse papel social que dá **legitimidade** ao que dizemos e garante relevância às mensagens que trocamos. Como a linguagem é uma criação social, suas formas existem, antes de mais nada, para que os cidadãos desempenhem, por meio dela, aqueles papéis, utilizando formas e meios de expressão e comunicação mais ou menos prontos: os **gêneros textuais**. Os **gêneros textuais** – *relatórios, circulares, bulas de remédio, editoriais, atas, conferências, reportagens, cartas, receitas médicas ou culinárias, piadas, sermões* etc. – não são apenas os meios apropriados às nossas intenções e finalidades comunicativas segundo as diversas práticas sociais; do ponto de vista de quem fala ou escreve, eles são expressões de papéis sociais que lhes dão legitimidade; do ponto de vista do ouvinte ou leitor, eles fornecem uma primeira pista para uma adequada atribuição de sentido.

Gêneros textuais são, portanto, as formas relativamente estáveis pelas quais a comunicação verbal se materializa nos diferentes contextos sociocomunicativos. Alguns são peças de comunicação direta e circunstancial, como

as saudações quotidianas e certos anúncios publicitários do tipo “Grande liquidação do estoque!”; outros são formas de comunicação relativamente extensas, com estrutura mais complexa, muitas vezes empregadas para mensagens à distância, no tempo e no espaço.

Rigidez e flexibilidade dos gêneros textuais

Em tese, pode-se dizer que o sucesso da interação entre as pessoas depende de que elas observem as regras e convenções vigentes nas práticas sociais de que participam. Este conjunto de regras e convenções constitui o que chamamos aqui de **contrato sociocomunicativo**. Entre estas convenções se encontram os gêneros textuais. Portanto, em tese, ninguém escolhe o gênero textual que utiliza. Em alguns casos isto é muito claro: requerimentos, atas, bulas de remédio são gêneros textuais obrigatórios nas respectivas práticas sociais.

A extraordinária variedade de fatores envolvidos no processo de comunicação verbal entre as pessoas requer, porém, uma grande variedade de gêneros textuais. Abra o jornal e você vai deparar com uma parte significativa deles: artigos, editoriais, cartas de leitores, receitas, horóscopo, anúncios de venda de carros, ofertas de emprego, anúncios publicitários, coluna social, comunicados de falecimento, reportagens, etc. Alguns são modelos um tanto rígidos, – por exemplo, as receitas culinárias, os anúncios funerários, os convites de casamento e os requerimentos –, já outros são flexíveis – como os textos da publicidade.

As línguas existem, antes de qualquer coisa, para organizar, exprimir e socializar o infinito conjunto de conteúdos da mente humana. Assim entendidas, elas são muito mais do que sistemas de signos que combinam significantes e significados, na medida em que sua eficiência como instrumento de socialização contempla, ainda, modelos – ou gêneros – textuais, a um tempo estáveis e versáteis, cujo manejo faz parte da competência comunicativa de seus usuários. O domínio dos recursos de encadeamento das informações e idéias no interior do texto, a escolha do vocabulário adequado, o domínio dos mecanismos gramaticais da língua – como flexões verbais e nominais e combinações sintáticas diversas – e o emprego dos sinais de pontuação pertinentes constituem habilidades que só se adquirem através dos textos encarados como gêneros integrados em diferentes práticas sociais. Por essa razão, a aprendizagem da língua consiste na percepção da funcionalidade dos textos, e esta funcionalidade está intimamente associada aos diferentes gêneros a que eles pertencem.

Concluindo

O professor que lida com textos e depende dos textos para ensinar os conteúdos das respectivas disciplinas precisa conscientizar-se de que, também

ele, ensina o aluno a ler e a escrever. Compete-lhe, portanto, independentemente da área de conhecimento em que atue, alertar e orientar seus alunos para a adequação e justeza da expressão verbal, pelo menos no que se refere à propriedade e caracterização formal do gênero e à consistência do raciocínio e de sua formulação no texto. Esta propriedade envolve os recursos de incorporação / apropriação da fala alheia (citações, referências, retextualizações), o vocabulário, a pontuação, os meios de conexão e de encadeamento das orações, períodos e parágrafos, entre outras coisas. O aluno espera que seu professor lhe ensine o que precisa aprender, e o professor, pautado nas responsabilidades sociais inerentes à atividade educativa e pedagógica, é soberano em sala de aula para tomar decisões sobre o que é oportuno e pertinente no âmbito dessa mesma atividade. É por isso que é indispensável formá-lo bem e recompensá-lo com dignidade.

Reitero, pois, a ponderação que fiz mais acima: o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, condições cruciais do êxito escolar em qualquer nível, se dá num percurso longo e trabalhoso, que não pode prescindir da colaboração de todas as disciplinas que, de alguma forma, se apóiam na leitura e na construção de textos.

1. BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. 5 ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000a.
2. _____. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000b.
3. CELANI, Maria A. Alba. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, 2000, p. 17-32.
4. DIONÍSIO, Ângela P. et alii (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
5. FORTKAMP, Mailce B. M. e TOMITCH, Leda M. B. (orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.
6. KLEIMAN, Ângela B (org.). *A formação do professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
7. MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete R. (orgs.) *Leituras do professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
8. NEVES, Iara C. Bitencourt et alii (orgs.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade, 2000.
9. ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
10. PARÂMETROS curriculares nacionais: *língua portuguesa* 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

11. ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
12. RENAULT, Abgar. Justificação, instruções e programas. In: *O ensino da língua portuguesa nas escolas mineiras*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1949.
13. SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. (Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso). Buenos Aires: Editorial Losada, 1945.
14. SILVA, Dinorá Fraga da. *Pensar e argumentar: a linguagem do adolescente*. São Paulo / São Leopoldo: Cortez / Unisinos, 1998.
15. SILVA, Ezequiel T. da. *O ato de ler – fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.