

## GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

### DISCOURSE GENRES AND TEACHING: ANALYSIS OF A PORTUGUESE TEXTBOOK

Wesley Luis Carvalhaes<sup>1</sup>

**Resumo:** *Nossa prática de ensino na educação básica tem revelado a centralidade ocupada, ao menos em tese, pelo ensino de língua por meio da noção de gêneros do discurso. Os livros didáticos de português (LDP) que nos chegam às mãos são sempre apresentados como elaborados com base nessa noção. Diante desse material, supostamente organizado para o trabalho com os gêneros, perguntamo-nos até que ponto as atividades práticas propostas materializam o discurso dos autores dos LDP no manual do professor. O presente trabalho objetiva analisar propostas de produção de texto em um LDP, as quais, segundo os autores do material, são elaboradas com base na noção de gêneros do discurso formulada por Bakhtin (2011). Nossa investigação tem como base conceitual formulações teóricas cunhadas no interior dos estudos do discurso e do texto e se apropria de contribuições de estudiosos cujo objeto envolve a interface entre gêneros do discurso e ensino de línguas, entre os quais podemos citar Marcuschi (2002, 2008), Motta-Roth (2011), Paula (2011), Rojo (2005, 2008) e Schneuwly e Dolz (2004). Para o estudo, selecionamos um LDP destinado ao 9º ano do ensino fundamental, analisando atividades propostas para a produção de texto com base nos construtos teóricos mencionados. Como principais conclusões, podemos citar o fato de as atividades dos LDP centrarem-se nos aspectos composicionais do gênero e a redução dessa noção a uma perspectiva instrumental.*

**Palavras-chave:** *Gêneros do discurso; Ensino; Livro didático de português.*

**Abstract:** *Our teaching experience at the basic education has demonstrated that, at least in theory, Portuguese language teaching has been based on the notion of discourse genres, as it has been detectable in the Portuguese textbooks (Livro Didático de Português, or LDP) we have had contact with. In face of this material, supposedly organized for working on genres, we wondered to what extent the practical activities proposed in the LDP materialize the authors' discourse expressed in the teacher's manual. This article aims to analyze the propositions of text production in an LDP that, according to its authors, has been elaborated following the genres of discourse notion formulated by Bakhtin (2011). Our research is based on theoretical formulations coined within the discourse and text studies, and appropriates contributions from scholars whose object involves the interface between discourse genres and language teaching. Among them are Marcuschi (2002, 2008), Motta-Roth (2011), Paula (2011), Rojo (2005, 2008), and Schneuwly & Dolz (2004). For this study, we have selected a 9<sup>th</sup> grade LDP and analyzed the proposed activities for text production on the basis of the ideas mentioned above. We concluded that the activities are centered in the compositional aspects of the genre and that this notion was reduced to an instrumental perspective.*

**Keywords:** *Discourse genres; Teaching; Portuguese textbook.*

## 1 Introdução

O livro didático de português (doravante LDP) ocupa um lugar central no fazer pedagógico dos professores do materno idioma e tem sido observado das mais variadas formas por pesquisas realizadas na área dos estudos linguísticos. Há pesquisas que se dedicam desde a consideração do modo pelo qual a leitura é tratada nos LDP, a exemplo de Lajolo e

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Inhumas, GO. Atua na área de Linguística e Língua Portuguesa. Doutor em Letras e Linguística – área de Estudos Linguísticos – pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia-GO, Brasil. e-mail: [wcarvalhaes@hotmail.com](mailto:wcarvalhaes@hotmail.com)

Zilberman (1996); passando pelas considerações sobre como se trata a compreensão e produção de texto como em Marcuschi (1996, 2002), até chegar à investigação de como a análise linguística e a gramática são tratadas no LDP, como em Geraldi (1997).

O presente trabalho alinha-se a essas pesquisas que elegem o material didático como objeto de investigação e objetiva analisar propostas de produção de texto em um LDP, as quais, segundo os autores do material, são elaboradas com base na noção de gêneros do discurso formulada por Bakhtin (2011).

Nossa investigação tem como base conceitual formulações teóricas cunhadas no interior dos estudos do discurso e do texto e se apropria de contribuições de estudiosos cujo objeto envolve a interface entre gêneros do discurso e ensino de línguas, entre os quais podemos citar Marcuschi (2002, 2008), Motta-Roth (2011), Paula (2011), Rojo (2005, 2008) e Schneuwly; Dolz (2004).

Foi selecionado para análise o LDP *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, publicado em 2010, destinado ao ensino de língua no 9º ano do ensino fundamental. Nessa obra, investigamos questões relacionadas às propostas de produção de texto e alguns trechos do manual do professor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico.

Na primeira parte do trabalho, fazemos uma exposição sobre os conceitos de língua, palavra e enunciação em Bakhtin e Volochínov (2006), entendendo que a compreensão desses postulados é fundamental para o tratamento da noção de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011), a que procedemos na segunda parte do trabalho; bem como para a análise do LDP, proposta na terceira parte de nosso estudo.

## **2 Língua, palavra e enunciação em Mikhail Bakhtin**

Qualquer pesquisa desenvolvida no campo dos estudos da linguagem parte sempre de uma visão teórica acerca da noção de língua. Neste trabalho, assumimos a definição proposta por Bakhtin e Volochínov (2006, p. 127, grifos dos autores), que entendem a língua como meio pelo qual os indivíduos estabelecem as relações sociais:

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.

Para os autores, não se pode estudar a língua como algo exterior ao fato social, daí a importância da noção de enunciação: processo histórico que envolve não apenas a língua como sistema e o falante como sujeito criativo; atividade linguística de caráter social cujo desenvolvimento envolve as condições de produção e os participantes estabelecidos na interação verbal.

A linguagem, como ato interativo, implica necessariamente a enunciação. Para Bakhtin e Volochínov (2006), um signo só existe em seu funcionamento social, de modo que a materialidade e a idealidade formam um todo. Não há distinção entre enunciado e enunciação; trata-se do “enunciado-enunciação” que é uma “forma-sentido”. A forma comunica um sentido determinado socialmente. A língua, desse modo, nem sistema abstrato, nem expressão individual, só pode ser compreendida em sua dimensão social. A enunciação, para Bakhtin e Volochínov (2006), é, então, o lugar da fala, definida como interação verbal. A enunciação, como processo de interação, dá-se por meio da palavra, “território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 117).

A tradução brasileira de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* que citamos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006) apresenta uma distinção entre enunciado e enunciação que, por questões didáticas, podemos entender como: enunciação – ato de dizer, social e historicamente estabelecido; enunciado – referência ao produto da enunciação, ao que foi dito. O que não se pode esquecer é que um enunciado, repetível e reiterável, cada vez que é construído constitui sempre uma nova enunciação, pois esta não se repete.

A palavra, conforme Bakhtin e Volochínov (2006, p. 37), é “o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana”. E seu estudo, para a Linguística, torna-se fundamental, pois a palavra “é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. [...] Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 117, grifos do autor). A palavra se inscreve na relação social e é justamente aí que se materializa como signo ideológico, noção que não pode ser pensada como propriedade de um interlocutor, como um ato psíquico e fisiológico; antes, deve ser entendida como produto de relações sociais historicamente determinadas.

Entender a língua como interação verbal, instância em que a palavra se materializa como signo ideológico, possibilita-nos dizer que o trabalho com a produção do texto, entendido como unidade significativa (BAKHTIN, 2011), só pode dar-se, efetivamente, na interação que os indivíduos realizam em dada situação histórica.

### 3 A noção de gêneros do discurso

O conceito de gênero do discurso que encontramos em Bakhtin (2011) é tributário de reflexões sobre a noção de gênero cunhadas no interior dos estudos da literatura. De fato, a noção tradicional de gênero foi elaborada no âmbito da poética – gêneros lírico, épico e dramático – e, posteriormente, da retórica, que propôs a divisão entre gênero judiciário, deliberativo e epidítico (ARISTÓTELES, 1998, 2000). Entretanto, a noção de gênero do discurso, embora esteja, se pensamos no pré-construído, como proposto em Pêcheux (1997), ligada ao conceito geral de gênero (literário, poético, retórico), é uma elaboração nova que tem início com o trabalho de Bakhtin (2011).

Sintetizando a concepção de gênero do discurso em Bakhtin (2011), podemos encontrar uma definição primeira dessa noção que ganha centralidade em muitos trabalhos ligados às teorias da enunciação, do discurso e do texto. Segundo Bakhtin (2011), as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a variada e diversa utilização da língua, que se efetua em forma de enunciados concretos e únicos. O enunciado – conteúdo temático, estilo e construção composicional – reflete as condições específicas e finalidades das esferas humanas de utilização da língua das quais emana. Essas esferas, por sua vez, elaboram o que se denomina como gêneros do discurso: “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. 262, grifos do autor).

O enunciado, visto por Bakhtin (2011), como unidade da comunicação concreta, difere das frases e orações, entendidas como unidades da língua. Nesse sentido, nas situações de interação verbal, a língua concretiza enunciados únicos, social e historicamente situados. Esses enunciados são elementos fundamentais das relações dialógicas de que tomam parte os membros de determinado grupo social. Esses membros, ao utilizarem as palavras, imprimem a elas valores apreciativos que as tornam signos ideologicamente constituídos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). Ao se tornar signo ideológico, a palavra materializa os valores partilhados pelos grupos sociais em que emerge e nos quais circula. Ou seja, a palavra, como signo ideológico, permite a interação verbal, a qual se realiza sempre por meio dos variados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011), que se originam nos vários campos de atividade humana.

Os gêneros são heterogêneos e exigem, para seu estudo, a distinção entre gênero de discurso simples e complexo, cuja análise pode esclarecer a natureza do enunciado que se

constitui como elemento para a abordagem dos vários fenômenos de se ocupa a Linguística; dentre os quais se pode citar a estilística, já que o estilo se encontra indissolúvelmente ligado ao enunciado.

Nessa visão bakhtiniana da noção de gênero do discurso há aspectos muito importantes que devem ser mais bem compreendidos.

Um primeiro aspecto diz respeito à afirmação de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Com base nessa afirmação, podemos dizer que o gênero do discurso não é algo parado, mas está em movimento dialético como as próprias atividades humanas que, por serem variadas e plurais, também farão com que o gênero seja variado e plural, funcionando como elemento básico da interação verbal.

Pensando na noção de interação verbal, é possível associar-lhe, primeiramente, a noção de gênero discursivo, que garante que a própria interação verbal aconteça, já que a utilização da língua “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Embora os enunciados, considerados isoladamente, sejam individuais, no interior de uma dada esfera de atividade humana – com sua própria utilização da língua –, surgem os gêneros do discurso, de caráter eminentemente social.

Um segundo aspecto na definição elaborada por Bakhtin (2011) diz respeito à heterogeneidade dos gêneros do discurso, que vão surgindo de acordo com as situações que são próprias dos processos de interação verbal. Diante dessa heterogeneidade dos gêneros, pode-se pensar que não há um modo de estudá-los dada a dificuldade de sua delimitação e consideração, em razão de haver uma diversidade funcional que, “como se pode pensar, torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Isso poderia ser uma explicação para o fato de os gêneros terem sido estudados sob a óptica de suas características artísticas, literárias e distinções nos limites de uma mesma área, e “não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes uns dos outros tipos, mas têm com estes uma natureza *verbal* (linguística) comum” (BAKHTIN, p. 263-264, grifo do autor). Foram estudados os gêneros literários e os gêneros retóricos, mas as especificidades, por exemplo, que diferenciavam, no caso da literatura, os gêneros dramático e épico, ou, no caso da retórica, os gêneros jurídicos e políticos, dificultaram o tratamento dos enunciados a partir de sua natureza linguística.

A consideração bakhtiniana da natureza extremamente heterogênea dos gêneros do discurso faz-nos chegar ao terceiro aspecto dessa definição bakhtiniana de gênero, cuja compreensão é fundamental: “a diferença essencial existente entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos)” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Os gêneros primários – simples – surgem espontaneamente em uma situação verbal.

No caso de nosso objeto de análise, podemos pensar sobre a proposta de produção de uma carta em um LDP. A carta seria um gênero primário, pois é uma criação cujo objetivo original é dirigir-se a outra pessoa, a fim de construir com ela um percurso comunicativo – contar uma experiência particular, travar uma discussão amigável, amenizar a saudade, entre tantas outras intenções. No momento em que o autor do LDP, na elaboração de uma proposta de produção de texto, propõe a escrita de uma carta – orientando o aluno a empregar, por exemplo, vocativos e uma linguagem que o aproxima do interlocutor –, o gênero primário é deslocado para outra finalidade. O aluno não vai escrever, propriamente, uma carta: ele não vai, de fato, intencionalmente, dirigir-se a um interlocutor; vai fazer um exercício de produção de texto escolar, empregando a estrutura de uma carta. O modo de tratar o assunto, os enunciados construídos e o vocativo que se utiliza para identificar o interlocutor denotam semelhança com uma carta, um gênero primário, mas, como se desloca a finalidade desse gênero, surge, então, um gênero secundário.

Nessa distinção entre gêneros primários e secundários, temos um dispositivo de análise capaz de dar condições ao analista para pensar os enunciados em sua estruturação linguística, já que a heterogeneidade dos gêneros de discurso pode ser tratada em relação à distinção entre gêneros primários e secundários.

#### **4 O ensino de gêneros em um livro didático de português**

Nossa prática de ensino na educação básica tem revelado a centralidade ocupada, ao menos em tese, pelo ensino de língua por meio da noção de gêneros do discurso. Os LDP que nos chegam às mãos são sempre apresentados como elaborados com base nessa noção. Marcuschi (2008, p. 148) confirma essa ideia ao afirmar que “hoje o estudo dos gêneros textuais<sup>2</sup> está na moda”. Não é nosso objetivo aqui propor uma discussão dos modos pelos

---

<sup>2</sup> Para Marcuschi (2008, p. 154), as expressões gêneros textuais, gêneros do discurso e gêneros discursivos, podem ser usadas de modo intercambiável, “salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico”. Neste trabalho, entendemos que a expressão “gêneros textuais” remete a um recorte metodológico cujo objeto são os aspectos estruturais da produção de um texto. A expressão “gêneros do discurso”, por nós adotada na perspectiva bakhtiniana, remete a um olhar mais amplo sobre a noção

quais a noção de gênero ganha espaço no ensino brasileiro por meio de sua inserção em documentos oficiais e nos LDP. Entretanto, indicamos como fontes de pesquisa importantes sobre esse assunto os trabalhos de Borges (2012) e Rojo (2008).

O LDP analisado em nosso estudo não foge a esse padrão de que fala Marcuschi (2008), como se poder ver nas indicações feitas a esse respeito no manual do professor: “embora a proposta de produção textual desta obra reúna contribuições de mais de uma linha teórica, revela-se nela um interesse especial pelas teorias de gêneros do discurso” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 10).

Segundo os autores, no manual do professor apresentam-se os pressupostos teóricos que orientaram a elaboração do LDP. Embora parecesse de grande valia uma análise integral desse manual, atemo-nos ao que se fala sobre produção de texto, a fim de garantir a coesão de nossa investigação.

Para a análise, escolhemos a edição de 2010 do LDP, por ter sido, no triênio 2011-2013 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a obra mais adotada para o ensino de língua portuguesa pelas escolas públicas estaduais de Goiás.

O LDP analisado é dividido em quatro unidades – correspondendo aos quatro períodos em que, costumeiramente, se divide o ano letivo. Cada unidade é composta por três capítulos<sup>3</sup> e, em cada capítulo, há uma proposta de produção textual algumas vezes associada, estrutural e tematicamente, ao texto principal que serve de base para a atividade de leitura, compreensão e interpretação.

Na unidade 1, trabalham-se os gêneros reportagem (capítulos 1 e 2) e editorial (capítulo 3). Na unidade 2, trabalha-se o gênero conto (capítulos 1, 2 e 3). Na unidade 3, trabalha-se o gênero oral debate regrado público (capítulos 1 e 2) e o texto dissertativo-argumentativo (capítulo 3). Na unidade 4, trabalha-se o texto dissertativo-argumentativo<sup>4</sup> (capítulos 1, 2 e 3).

---

de gênero, compreendendo-a, sobretudo, como um meio pelo qual se estrutura a interação verbal, como prática comunicativa social e historicamente determinada. Apoiamo-nos também em Rojo (2005) quando afirma que, na perspectiva do ensino, seria mais útil pensar as instâncias da enunciação e não aquelas ligadas apenas à materialidade do texto.

<sup>3</sup> Conforme os autores do LDP, há quatro capítulos, pois consideram o fechamento da unidade chamado “Intervalo”. Nesse fechamento, propõe-se o desenvolvimento de um projeto temático relacionado ao tema da unidade. Nós, neste estudo, não consideramos essa parte “Intervalo” como capítulo da unidade, uma vez que sua estrutura é notadamente diversa da estrutura dos demais capítulos de cada unidade.

<sup>4</sup> Apoiando-nos em Marcuschi (2008), entendemos que o texto dissertativo-argumentativo é mais um tipo textual que um gênero do discurso, pois o tipo “caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Temos aqui uma quebra na categorização proposta pelos autores do LDP analisado. Acreditamos que essa quebra pode ser o resultado de influência de avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio, as quais o material didático precisa considerar.

Um simples passar de olhos sobre as atividades propostas em cada capítulo revela que estas são centradas na preocupação estrutural do gênero, deixando de lado a tríplice constituição dessa noção bakhtiniana – conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Isso fica bastante evidente no modo como cada proposta de produção é elaborada. Para introduzir a produção, é apresentado um texto-exemplo do gênero a ser trabalhado. Sobre esse texto são feitas perguntas que, majoritariamente, versam sobre a questão estrutural do texto lido:

1. Como a notícia, a reportagem também é um gênero jornalístico. a) Em que a reportagem difere da notícia? b) Em que veículos aparecem as reportagens? [...]
5. Observe os gráficos, a entrevista e as fotografias que ilustram o texto principal da reportagem em estudo. Que papel eles têm? [...]
9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais as características de uma reportagem? (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 21).

Ao aproximar notícia e reportagem, caracterizando-as como pertencentes ao gênero jornalístico, dá-se relevo ao aspecto composicional desses textos, o que fica ainda mais claro quando se questiona sobre o veículo em que esses textos normalmente circulam. Note-se que até os aspectos não verbais – gráficos e fotografias – são tomados em uma perspectiva meramente estrutural, desconsiderando-se como esses instrumentos podem revelar os aspectos sociais extralinguísticos envolvidos na interação verbal.

Perguntas desse tipo revelam que a atenção do LDP se volta para as questões formais de composição do gênero, destituindo-o dos “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Em outras palavras, o tratamento do LDP instrumentaliza o gênero, aproximando-o da noção de tipo textual, marcado pelos aspectos composicionais de natureza estritamente linguística.

Ainda na direção dessa abordagem estrutural do gênero, veja-se a seguinte questão, sobre o gênero *editorial*:

2. Um editorial geralmente apresenta três partes essenciais: a **introdução**, o **desenvolvimento** e a **conclusão**. Na introdução, é apresentado o assunto sobre o qual é feito o comentário e o posicionamento do jornal a respeito dele, isto é, a favor ou contra. Em relação ao editorial em estudo:
  - a) Indique o parágrafo em que se encontra a **tese** ou a **ideia principal** do texto, isto é, a ideia desenvolvida nos parágrafos seguintes. Depois, identifique-a.
  - b) Que parágrafos constituem o desenvolvimento?
  - c) Que parágrafo corresponde à conclusão? (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 57, grifos dos autores)



Ao se falar sobre como se compõe o editorial, deixa-se de pensar a respeito de como esse gênero funciona socialmente e, mesmo estruturalmente, nem se apresenta a relação desse gênero com outros que também apresentam introdução, desenvolvimento e conclusão. Fica a impressão de que apenas o editorial tem essas partes. A identificação que se pede nos itens “a”, “b” e “c” objetiva o quê? Mais uma vez, o gênero é reduzido a sua forma composicional, dissociando-se das dimensões temáticas e de estilo, as quais, associadas o aspecto composicional, situam o gênero como meio pelo quais as pessoas marcam sua atividade comunicativa, no mundo, com outras pessoas.

Nesse sentido, o LDP analisado distancia-se da noção de que “o domínio da língua tem uma estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (PAULA, 2011, p. 195). Ao desconsiderar o aspecto social da língua, a comunicação reduz-se a uma instrumentalização, que não pode ser considerada como estruturada pela noção de gênero.

Essa instrumentalização está de certo modo prevista no manual do LDP, quando os autores afirmam:

O ensino-aprendizagem da produção de textos sob a perspectiva dos gêneros leva à redefinição do papel do professor de produção de textos, que, em vez de “professor de redação”, profissional distante da realidade e da prática textual do aluno, passa a ser visto, aqui, como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social. (CERÉJA; MAGALHÃES, 2010, p. 57, grifos dos autores)

Segundo os autores, o papel do professor não é mais o de ensinar “redação”, o que estaria ligado a um modo anacrônico de conceber o ensino de língua. Entretanto, não parece haver grande mudança, pois, ao se referirem ao professor como “um especialista nas diferentes modalidades textuais”, reafirma-se uma visão instrumental da produção de texto e do próprio professor. Essa instrumentalização denuncia uma visão endógena do ensino, a qual desconsidera a realidade escolar como uma situação concreta de comunicação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nota-se, nas palavras dos autores do LDP, a predominância de uma “especialização” na produção de várias modalidades textuais, desconsiderando-se que os gêneros “nunca se prestam à definição sistemática e geral, sem dúvida por causa de seu caráter multiforme, maleável, ‘espontâneo’” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 57). Nesse sentido, é importante discutir outro ponto bastante comum no LDP analisado: a taxonomia dos gêneros. Em todas as propostas de produção analisadas, há uma questão do tipo: “8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do

conto?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 81). Questões desse tipo finalizam o trabalho com o texto modelar sobre o gênero a ser produzido. Apoiando-nos em Faraco e Tezza (2003), podemos criticar essa abordagem do gênero, pois, no tratamento do gênero, devemos resistir “ao desejo de engavetar a linguagem em divisões estanques. Na vida real, a linguagem e as intenções costumam se alimentar umas às outras” (FARACO; TEZZA, 2003, p. 35).

É claro que identificar as características de um texto a ser produzido é algo fundamental, mas centrar o ensino apenas nessa perspectiva reduz a produtividade do conceito de gênero proposto por Bakhtin (2011), na medida em que se desconsidera a situação de interação verbal na qual os enunciados são produzidos.

Brait (2000), ao analisar o trabalho com gêneros proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), observa a confusão entre o conceito de gênero discursivo e a noção de tipologia textual. Após discorrer sobre a noção bakhtiniana de gênero, Brait ressalta que, embora possam ser “coerentes e produtivas”, as propostas dos PCNs para o trabalho com texto, ao estabelecerem modelos, afastam-se da concepção de gênero discursivo, desconsiderando o dialogismo da teoria de Bakhtin.

Para nós, essa afirmação de Brait (2000) pode ser comprovada em um trecho do LDP analisado: “Apresentamos a seguir o início de três contos de escritores brasileiros. Escolha um deles e dê continuidade à narrativa. Se preferir, escreva um conto com um assunto diferente dos propostos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 81). Note-se que se colocam excertos de contos de autores da literatura a serem continuados pelos alunos. O gênero, aqui, é tomado na perspectiva de um modelo a ser seguido (um retorno à época das seletas e antologias, quando se praticava a composição?). Não se pensa que o gênero emerge de uma situação social determinada. Ao contrário, toma-se o gênero como uma atividade didática e, nesse caso, bastante mecânica, pois o comando principal da proposta indica que o aluno deve continuar o texto de outro autor, continuando a introdução que este pensou. Desconsidera-se, igualmente, a noção de enunciação proposta em Bakhtin e Volochínov (2006). O excerto literário, em sua situação de produção, concretiza uma enunciação que não se repete – daí o problema com a “continuação” do texto – durante sua recepção, já que o aluno, quando toma contato com o trecho literário, concretiza outra enunciação.

Há, entre as propostas de produção de texto, boxes em que constam orientações sobre a avaliação do texto escrito a ser feita pelo aluno. Para nós, essas indicações avaliativas dão muita importância aos aspectos estruturais do texto, deixando de lado aquilo que de fato é

relevante no trabalho com um gênero: que ele cumpra uma função social, já que é para isso que existe. Transcrevemos um desses boxes:

**Avalie seu texto dissertativo-argumentativo**

Verifique se seu texto apresenta uma posição clara sobre o tema; se apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista; se a ideia principal é fundamentada, no desenvolvimento, com argumentos claros e bem desenvolvidos; se a conclusão realmente finaliza o texto; se a linguagem está de acordo com a norma-padrão e com o perfil do público leitor; se apresenta um título convidativo à leitura e, como um todo, se é persuasivo. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 191, grifos dos autores)

Os aspectos a serem avaliados no texto dizem respeito somente às questões de forma e estrutura as quais, numa apropriação das ideias de Bakhtin (2011), constituem apenas uma das colunas que sustentam a produção e circulação de um gênero. Ficam fora da avaliação as questões relacionadas aos aspectos históricos e sociais sem os quais um texto é reduzido a uma operação mecânica.

É muito interessante o que Brait (2000) observa acerca da impossibilidade, pelo viés bakhtiniano, de se operacionalizar mecanicamente a abordagem da linguagem. Com base na concepção dialógica bakhtiniana, toda tentativa de oferecer modelos e receitas para o trabalho com a língua torna-se falaciosa a partir do momento em que toma um objeto dinâmico por um viés estático.

Uma perspectiva muito produtiva para o ensino com base nos gêneros do discurso é apontada por Motta-Roth (2011, p. 157), para quem “é importante encarar ‘gêneros’ como atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação atravessado por discursos de várias ordens”. Nesse sentido, o gênero é tomado como elemento estruturador da cultura. No LDP analisado, o gênero não pode ser visto dessa forma, pois é pensado fora de uma situação de produção concreta. Em algumas atividades, os autores tentam estabelecer essa situação: “Se quiser, você pode enviar seu texto a um fórum de debates da Internet” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 217); “[...] redijam um editorial, que depois fará parte do jornal a ser montado” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 59), mas essa tentativa fica em segundo plano já que se sobressaem as orientações formais:

**Avalie seu conto**

Observe se seu conto é uma narrativa ficcional curta; se apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos; se o enredo está estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho (ou subverte intencionalmente essa estrutura); se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão da língua. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 82, grifos do autor)

A centralidade nas questões formais não dá espaço para que se pensem os aspectos relacionados à concepção de língua como meio de interação social. Identifica-se, inclusive, uma incompatibilidade entre o que dizem os autores do LDP sobre a noção de língua adotada e o modo como são elaboradas as atividades. A uma atividade como a acima transcrita, subjaz uma concepção de língua como instrumento de comunicação, em que a palavra não é entendida como signo (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006) por ser destituída da dimensão ideológica, socialmente estabelecida e marcada. Por essa razão, perde-se também a possibilidade de se tratar o gênero com um produto cultural, no qual se revela, conforme Motta-Roth (2011), os traços dos sujeitos que o produzem.

## 5 Considerações finais

No início de nosso texto, apresentamos as noções bakhtinianas de língua, palavra e enunciação. Essas noções teóricas são fundamentais para entendermos o alcance da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso.

Se a palavra é fundamental para a enunciação, esta, por sua vez, só se materializa por meio de um gênero constituído sobre a tríade tema, estilo e estrutura composicional. Por meio dos gêneros, as pessoas se comunicam. Essa comunicação dá-se em situações sociais, históricas e culturais determinadas, servindo aos objetivos que alguém tem ao enunciar. Nesse sentido, os gêneros são sempre múltiplos (BAKHTIN, 2011), porque múltiplas são as formas pelas quais as pessoas se comunicam, inseridas em campos de atividade específicos.

A pluralidade dos gêneros não pode ser reduzida a um conjunto de aspectos estruturais. Entretanto, nossa análise mostrou que esse reducionismo é frequente no LDP analisado. A nosso ver, o tratamento dado aos gêneros no material em questão contradiz a própria noção de gênero de Bakhtin (2011), ao formular modelos a serem seguidos por meio da repetição de determinadas estruturas. A dimensão e o alcance social do gênero são substituídos por um conjunto de orientações formais sobre o texto, o que aproxima o trabalho de produção textual do LDP à noção de tipologia textual. Conforme Marcuschi (2008, p. 159), “as distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais. Já os critérios para distinguir os tipos textuais seriam linguísticos e estruturais [...]”. É justamente essa distinção linguístico-formal que se revela nas atividades de produção textual, como mostramos na análise.

Nosso ponto de vista não é o de negar a possibilidade de um trabalho produtivo com a noção de tipos textuais. Nosso estudo tem a intenção de apontar o descompasso entre o que os autores do LDP analisado tratam no manual do professor e o que de fato é feito nas atividades didáticas propostas para a produção de texto.

Por razões das quais não tratamos aqui, mas que podem ser percebidas em Borges (2012), o ensino de língua, na atualidade, assume como tarefa o trabalho com os gêneros do discurso. O que quisemos mostrar foi que esse trabalho, em um LDP específico, não passa de um projeto teórico que não chega a ser desenvolvido, pois a própria noção de gênero é deturpada nas atividades sobre ela supostamente propostas.

Caberá ao professor – o que certamente é tema para outro estudo – optar ou não pelo trabalho com gênero, entendendo que o LDP, pelo menos o analisado, nem sempre cumpre o que promete. Nesse sentido, voltamos ao que diz Rojo (2005). Na perspectiva de que fala a autora, o fundamental no trabalho com os gêneros é a proposição de um caminho metodológico a ser trilhado pelo professor que pesquisa e discute sua prática. Esse percurso deve ser construído com base no conjunto da obra de Bakhtin. Não se pode pensar suas concepções de forma isolada, sob o risco de não se compreender o verdadeiro caráter social, histórico e dialógico da teoria bakhtiniana, reduzindo suas contribuições, como a noção de gênero, à instrumentalização comunicativa, o que, para nós, fica latente no LDP analisado.

## Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior et al. Lisboa: INCM, 1998.

\_\_\_\_\_. **Poética**. Trad. Baby Abrão. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

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

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORGES, M. M. **Os gêneros do discurso em Bakhtin e a sua transformação em objeto de ensino de LP**. 2012. 230f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 15-25.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 9º ano. 6. ed. ref. São Paulo: Atual, 2010.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Oficina de texto**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

MARCUSCHI, L. A. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: **Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste**. Goiânia: FL/UFG, 1996.

\_\_\_\_\_. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 154-173.

PAULA, M. R. Gêneros textuais no ensino: contribuições à constituição de sujeitos reflexivos. In: OSORIO, E. M. R. (Org.). **Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 191-200.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1997.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

\_\_\_\_\_. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 73-108.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

Data de recebimento: 31 de janeiro de 2018.

Data de aceite: 22 de maio de 2018.