

# CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BAKHTINIANA PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: EM TORNO DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Salete Valer<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo apresentar os gêneros do discurso (com base na análise dialógica do círculo de Bakhtin) como objeto de ensino e aprendizagem, além de discutir os objetivos para a leitura e para produção textual a partir dos PCNs à luz da teoria dos gêneros e propor sugestões e direcionamentos para elaboração didática do gênero artigo assinado com base nos textos de Lya Luft publicados na revista *Veja*. Para tanto, revisitaremos as teorizações de Bakhtin sobre gênero de discurso e enunciado (1998; 2002; 2003; 2006) e seus interlocutores (ROJO, 2005; 2007; BRAIT, 2006; BARROS & FIORIN, 2003; RODRIGUES, 2005; FARACO, TEZZA & CASTRO, 2006; 2007) e pesquisas de cunho dialógico com base em gêneros da mídia impressa (RODRIGUES, 2001; SILVA, 2007; 2009; ACOSTA-PEREIRA, 2007; 2008; VALER, 2009). Por fim, propomos ações de modelização e planejamento para as práticas de leitura e produção textual a partir dos textos de Lya Luft publicados na revista *Veja*.

**PALAVRAS-CHAVE:** discurso, práticas de ensino, produção textual.

**ABSTRACT:** This work aims to present the discourse genres (based on the dialogical analysis of the Bakhtin circle) as an object of teaching and learning, besides discussing the objectives for reading and for textual production from the PCNs in the light of the theory of genres and propose suggestions and guidelines for didactic elaboration of the genre signed on the basis of the texts of Lya Luft published in *Veja* magazine. In order to do so, we will revisit Bakhtin's theorizations about discourse genre and utterance (1998, 2002, 2003, 2006) and their interlocutors (ROJO, 2005, 2007, BRAIT, 2006, BARROS & FIORIN, 2003, RODRIGUES, 2005, FARACO, TEZZA). In this paper, we present the results of a study of the literature on the genre of the print media (RODRIGUES, 2001, SILVA, 2007, 2009, ACOSTA-PEREIRA, 2007, 2008 and VALER, 2009). Finally, we propose modeling and planning actions for the practices of reading and textual production from the texts of Lya Luft published in *Veja* magazine.

**KEY WORDS:** discourse, teaching practices, textual production.

## Introdução

Nos campos da linguística e da lingüística aplicada, assim como de outras esferas de investigação científica - educação, psicologia, sociologia – a preocupação

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística. Professora no IFSC.

com o ensino, enquanto instância social e histórico-culturalmente instituída, tem revelado diversas reflexões, seja a partir de pesquisas empíricas, seja em estudos teóricos (GERALDI, 1984; 1997; BRITTO, 1997; 2003; MARTINS, 1991; ROJO, 2000; KLEIMAN, 2001; MATÊNCIO, 2001; ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2008).

Dentre as diversas pesquisas, diferentes autores têm enfatizado o papel das contribuições da teoria dialógica do texto e do discurso de Bakhtin como subsídio epistemológico norteador para o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem (leitura, produção textual e análise lingüística) e para formação de competências e habilidades necessárias a essas práticas. Sob essa perspectiva, as postulações teórico-metodológicas do círculo de Bakhtin não apenas direcionam as reflexões sobre ensino para a relação entre o contexto sócio-cultural e as práticas de linguagem, como, em adição, aproxima a escola a essas práticas. Como afirma Kleiman (2005, p. 23), quanto mais a “escola se aproxima das práticas sociais (...) mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes dessas práticas, e mais fáceis serão as adequações (...) para outras situações da vida real”.

Nesse processo dialógico-valorativo-ideológico entre a escola (instituição saturada pelos seus próprios valores) e as práticas sociais, espera-se que aquela não apenas contemple a multiplicidade do uso da linguagem (material semiótico que medeia as práticas sociais), bem como desenvolva no aluno o potencial crítico frente a esses usos.

É isso que as orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) postulam:

O ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara (...) (BRASIL, 2002, p. 55)

Desejamos assim, neste trabalho: a) apresentar os gêneros do discurso (com base na análise dialógica do círculo de Bakhtin) como objeto de ensino e aprendizagem; b) discutir os objetivos para a leitura e para produção textual a partir dos PCNs à luz da teoria dos gêneros e c) propor sugestões e direcionamentos para elaboração didática do gênero artigo assinado com base nos textos de Lya Luft publicados na revista *Veja*.

Para tanto, revisitaremos as teorizações de Bakhtin sobre gênero de discurso e enunciado (1998; 2002; 2003; 2006) e seus interlocutores (ROJO, 2005; 2007; BRAIT, 2006; BARROS & FIORIN, 2003; RODRIGUES, 2005; FARACO, TEZZA & CASTRO, 2006; 2007) e pesquisas de cunho dialógico com base em gêneros da mídia impressa (RODRIGUES, 2001; SILVA, 2007; 2009; ACOSTA-PEREIRA, 2007; 2008; VALER, 2009).

O artigo se organiza da seguinte forma: na seção de introdução, apresentamos os objetivos do trabalho, o referencial teórico e a organização do mesmo. Na seção de revisão de literatura buscamos explicar sobre os principais parâmetros da Análise Dialógica do Discurso (ADD) com foco na teorização sobre gêneros, localizando essa perspectiva frente às demais (ACOSTA-PEREIRA & RODRIGUES, 2009) e redimensionando essa discussão para as preocupações com o ensino e aprendizagem da linguagem na escola. Na seção de metodologia, por sua vez, procuramos delinear as orientações bakhtinianas para o estudo sociológico da linguagem (BAKHTIN, 2006), além de retomar discussões de Rodrigues (2001) e Rojo (2005). Posteriormente, na seção de direcionamentos, propomos ações de modelização e planejamento para as práticas de leitura e produção textual a partir dos textos de Lya Luft publicados na revista *Veja*. E por fim, nas considerações finais sugerimos caminhos para trabalhos futuros.

## **2. Revisão de Literatura**

Ao longo desta seção objetivamos apresentar de forma breve um percurso epistemológico acerca das contribuições diretas e indiretas das pesquisas de Bakhtin e seu Círculo para a compreensão e ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem. Assim, a seção de revisão de literatura está organizada a partir das seguintes subseções: (a) os gêneros do discurso como objetos de ensino e aprendizagem; (b) objetivos de leitura a partir dos PCNs; (c) objetivos para produção textual a partir dos PCNs e (d) a articulação das práticas na escola.

### *2.1 Os gêneros do discurso como objetos de ensino e aprendizagem*

Segundo pressupostos da ADD, os diversos usos da linguagem estão intimamente relacionados com os múltiplos e multifacetados campos sociais de atividades humanas. Em outras palavras, a variabilidade dos campos ou esferas sociais influencia diretamente no emprego que efetuamos da língua. Para Bakhtin (2003), esse uso concreto da língua se dá na forma de enunciados (orais, escritos ou em outra semiose) proferidos e valorados por sujeitos atuantes de determinadas esferas nas quais esses enunciados são produzidos e respondidos. Para o autor, esses enunciados refletem as condições sociais de produção e as finalidades da esfera e refratam determinados efeitos de sentido a partir de seu conteúdo temático (objeto discursivo), pelo estilo da linguagem (recursos lexicais e gramaticais da língua) e por sua constituição composicional. Esses três elementos são indissolúvelmente interligados e saturados no enunciado e, conseqüentemente, determinados pela esfera. Dessa forma, cada esfera social de atividade humana “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Outro aspecto importante para a questão dos gêneros de discurso é sua diversidade, riqueza e fluidez. Os gêneros são heterogêneos e fluidos, à medida que são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana (práticas sociais). Para Bakhtin (2003, p. 262-263), o repertório de gêneros cresce e se diferencia proporcionalmente ao desenvolvimento e à complexidade do campo (esfera social). “A heterogeneidade dos gêneros é tão grande que não há nem pode haver um plano único para seu estudo [...]. Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros e a dificuldade daí advinda de definir a natureza do enunciado”.

Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, a constituição complexa e recente do conceito de gênero de discurso tem direcionado, desenvolvido e valorado diferentes discussões e parâmetros para seu uso no campo didático da língua materna. De acordo com Rojo (2008, p.75), o conceito de gênero de discurso/texto se articula em diferentes facetas que convocam: a) articulações e apreciações de valor distintos em torno do conceito, quando proposto como objeto de ensino da língua; b) compreensões e respostas aos contextos sócio-políticos em que o conceito é convocado no Brasil.

Ao retomar essas questões, Rojo observa que há migrações de conceitos de diferentes esferas das ciências da linguagem, o que contribui negativamente para os programas e parâmetros ou referenciais curriculares para a educação básica em língua no Brasil. As diversas perspectivas epistemológicas que rodeiam o conceito de gêneros na Linguística e na Linguística aplicada (ACOSTA-PEREIRA & RODRIGUES, 2009)

dialogam no conjunto de princípios e concepções dos documentos reguladores do ensino no país, por exemplo, os PCNs. Esse entrecruzamento de perspectivas evoca noções de texto, gênero e discursos diferentes provocando contestações e indagações sobre essas diretrizes. Rojo (2008, p. 77) assim esclarece,

Vemos que, embora a maior parte desses referenciais não tome explicitamente o gênero como objetivo de ensino e organizador do currículo, como é o caso do Brasil, todos fazem menção a um conjunto de princípios e de concepções mais ou menos comum: a educação lingüística básica para a vida, o aprendizado, a cidadania e o trabalho; o ensino da literatura como acesso às tradições culturais (“heranças”); a necessidade de trabalho com as diferentes mídias, modalidades de linguagem e tecnologias da informação e da comunicação; análise do funcionamento da linguagem (oral, escrita) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variadas.

Em síntese, concordamos com a autora acerca do fato de que o gênero não se apresenta como norteador de programas e currículos na escola, mas como um direcionamento ou referencial para as competências e capacidades de usos da língua a partir das práticas de leitura, escrita e oralidade. Assim, “os gêneros aparecem referenciados, quando não propostos explicitamente como objetos de ensino, indicados no elenco de atividades possíveis de desenvolver capacidades ou habilidades da linguagem” (ROJO, 2008 p.76).

Com base nesses pressupostos, direcionamos nossa discussão para uma investigação dos objetivos de leitura e produção textual na escola seguindo os PCNs.

## *2.2 Objetivos para a leitura a partir dos PCN<sup>2</sup>*

Para Rojo (2008) e Moita Lopes & Rojo (2004), é no final dos anos 90 que a noção de gênero de discurso/textual é convocada, especificamente pelos PCNs (BRASIL,1998), com o objetivo de ressignificar práticas vistas como tradicionais ou metodologicamente problemáticas. Os PCNs, como afirmam Buzen (2004) e Rojo (2008) não especificam fontes de conceitos, mas “revozeiam” teorias de texto, discurso e linguagem baseadas na lingüística textual, análise do discurso, teoria da enunciação, como a obra bakhtiniana e da equipe de Genebra (SCHNEUWLY & DOLZ).

A partir disso, podemos entender que para os PCNs, os textos são organizados a partir de restrições de natureza estilística, temática e composicional, caracterizando-os como exemplares típicos deste ou daquele gênero. “Desse modo, a noção de gênero,

---

<sup>2</sup> Aqui, faremos um recorte e nos dedicaremos aos direcionamentos relativos ao ensino fundamental.

constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (PCN, 1998, p. 23). Como observamos, a noção de texto articulada aos objetivos de leitura para os PCNs está significada a partir do constructo teórico postulado por Bakhtin e seu Circulo que se ocupam de uma visão de língua e de linguagem enquanto realidade sócio-histórico-culturalmente fundada.

Com base nas diretrizes propostas pelos PCNs para as práticas de leitura de textos escritos, conforme PCN (1998, p. 53-54-55), a explicitação e a seleção de procedimentos de leitura ocorre em função das características do gênero, do suporte e da situação de interação, instâncias norteadoras para as diferentes fases de leitura (integral, inspecional, tópica, de revisão, item a item). Além das estratégias de processamento cognitivo da leitura (hipóteses, conhecimentos prévios e inferências, por exemplo). Em adição, essas características da construção enunciativo-discursiva dos gêneros possibilitam as relações entre os diversos segmentos do texto, entre o texto e suas relações dialógicas e entre o texto e seus horizontes temporal, espacial, temático e valorativo. Como postula Bakhtin (2003, p. 328-329), “só o enunciado tem relação imediata com a realidade e com o sujeito. Na língua, existem apenas as possibilidades potenciais (esquemas) dessas relações. O enunciado como um conjunto de sentidos”.

Para os PCNs (BRASIL, 1998, p. 69),

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos, que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Assim, um leitor competente, para os PCNs, sabe selecionar, identificar e interpretar, dentro os textos que circulam na sociedade, as estratégias e as relações semânticas, e estabelecer entre o texto e seu conhecimento prévio sentidos e apreciações. Em síntese, as atividades organizadas em torno da prática de leitura, devem se diferenciar e seguir caminhos que conduzam o aluno ao um posicionamento crítico e a sua capacidade de construir e reconstruir significações por meio de textos.

### *2.3 Objetivos para produção textual*

Diversas investigações têm apresentado resultados positivos quanto ao papel da produção de textos na educação básica. Diferentemente da pedagogia da fragmentação (KLEIMAN & MORAES, 1999) que, segundo Bunzen (2006, p.139) “em vez de favorecer a transdisciplinaridade, fragmenta as próprias disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos”, presenciamos uma mudança. Com a publicação dos PCNs, assim, como o advento de múltiplas pesquisas na Linguística Aplicada e suas reações (in) diretas na escola, a ressignificação da prática da produção textual encontra uma posição interacional, discursiva e autoral.

De acordo com os PCNs (cf. tabela 2, em anexo), a produção textual na escola deve considerar as condições de produção do texto, tais como sua finalidade, especificidade do gênero, espaço de circulação e interlocutor previsto. A utilização e compreensão dessas instâncias conduzem o professor a dimensionar a produção de texto a partir de procedimentos constituintes, a citar o estabelecimento do tema (horizonte temático), a ancoragem no espaço e no tempo (horizonte cronotópico) e a projeção valorativa (horizonte axiológico). Além disso, na produção de texto, deve-se explorar os mecanismos discursivos e linguísticos da coerência e coesão, conforme o gênero e as diferentes funções e propósitos do texto.

Para os PCNs (BRASIL, 1998, p. 75-76),

ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. [...] Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa, no que se refere tanto ao processo de produção quanto ao de refacção.

Assim, podemos perceber, com base nos PCNs, que a produção de texto pressupõe não apenas uma posição de autoria, com o implica responsividade. Para Bakhtin (2003. p. 330-331), “a compreensão da língua e do enunciado envolve responsividade e, por conseguinte, juízo de valor. [...] a compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica”. Para o autor, é nas relações entre os enunciados que ascendem as relações dialógicas à

medida que a compreensão responsiva do discurso é essencialmente de índole dialógica. É sobre essa perspectiva que o autor afirma que todo o enunciado sempre apresenta uma posição de autor e de destinatário, o que caracteriza a audibilidade do discurso. Assim, toda a produção de texto na escola deve pressupor a existência de um autor e seu discurso dialogicamente marcado, e um interlocutor previsto e suas diferentes posições apreciativas.

#### 2.4 A Articulação das Práticas de Ensino e Aprendizagem

É indiscutível que haja uma estreita relação entre *o que* e *como* ensinar e a concepção de linguagem que subsidia essa prática. Em virtude de uma concepção dialógica de língua, fundamentação epistemológica deste trabalho, entendemos que é a interação a realidade única que se entrecruza nos diversos textos e gêneros que medeiam nossas práticas sociais.

A partir desse ponto de vista, Geraldi (1996; 1997) propõe três eixos teóricos que se efetivam no ensino através de três práticas articuladas: a) leitura, enquanto trabalho de compreensão de sentidos; b) produção textual, enquanto expressão de um sujeito-autor e c) análise lingüística, como reflexão sobre os modos de funcionamento de recursos da língua. Assim afirma o autor.

Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem, e partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 1996, p. 77)

Com isso, conforme Geraldi, a abordagem caracterizada pelos três eixos, baseada em uma posição sociointeracionista dialógica de Bakhtin, pressupõe que o professor desenvolva, a partir dos vários textos e gêneros, práticas de compreensão, interpretação e reconstrução de sentidos a partir da configuração lingüístico-textual, da discursividade e da projeção ideológico-valorativa desses textos e gêneros. Assim, Buzen (2006) chama a atenção para a compreensão de que essa metodologia proposta por Geraldi (1996) não se constitua meramente como novos rótulos ou conceitos, substituindo práticas tradicionais, mas que se torne uma prática pedagógica da língua centrada no texto e nos usos sociais da linguagem.

Entendida como uma atividade articulada, o estudo da língua deve se ocupar da produção, circulação e recepção de sentidos, do funcionamento do texto e do discurso e da função social que a língua desempenha em determinados contextos. Em outras palavras, entendendo-se que a língua não é apenas código, leitura não é meramente decodificar, produzir textos não é simplesmente codificar, e entender o uso da língua não é unicamente “taxionomizar”. Das reflexões acima postuladas, entendemos que a perspectiva de língua que sustenta a articulação dos eixos é a sociointeracionista que não apenas considera as formas da língua a partir de seu funcionamento dialógico e social como constitutiva da realidade.

Segundo Antunes (2003), articular o objeto de ensino e aprendizagem, os gêneros de discurso, nas práticas de leitura, escrita e análise lingüística na escola prevê uma reorientação ou mudança de foco no que constitui o estudo da língua. Segundo a autora, é chegar aos usos sociais da língua, na língua em função, na língua com sua finalidade, na língua com seus valores e projeções. Com bem pontua, entender os gêneros como objeto de ensino e aprendizagem e o texto como unidade é reiterar o desenvolvimento de habilidades de compreensão de sentidos múltiplos a partir de diferentes meio, mídias e situações de interação.

Para tanto, ainda de acordo com essa autora, tal articulação de eixos leva o professor a rever conteúdos programáticos, objetivos, procedimentos, materiais e recursos que viabilizem um ensino que priorize as habilidades do aluno enquanto sujeito social.

### **3. Direcionamentos: reorientações e mudança de foco para o estudo da língua**

Nesta seção, iremos percorrer etapas/sugestões/orientações para o trabalho de planejamento e desenvolvimento de atividades de leitura e escrita na sala de aula. Para isso, revisitaremos as postulações metodológicas de Bakhtin para a análise e compreensão da língua em uso social; retomaremos discussões em Linguística Aplicada acerca da modelização e planejamento didáticos com base em gêneros e apresentaremos exemplificações de como utilizar essas orientações para ressignificar a prática docente no ensino de línguas.

#### *3.1 A metodologia sociológica de análise e compreensão da linguagem*

Para Bakhtin (2006, p. 95), os sujeitos servem-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas, isto é, utilizam-se da língua em um dado contexto concreto e em conformidade às normas de significação que constituem esse contexto. Como argumenta o autor “para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure em dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação” (BAKHTIN, 2006, p.96).

Sob essa perspectiva, esse autor apresenta as seguintes proposições sobre o entendimento do que seja a língua: a) a língua é uma realidade concreta; b) a língua constitui processo ininterrupto de evolução e mudança; c) a língua se realiza na interação verbal social; d) a língua obedece essencialmente a leis sociológicas; e) a língua projeta e é projetada por valores ideológicos e f) a língua só se torna efetiva entre falantes.

Assim, podemos entender que a língua vive e evolui sócio-historicamente nas diversas situações concretas de comunicação verbal e não no sistema linguístico imanente abstraído das práticas sociais. Dessa forma, as atividades didáticas nas práticas de ensino e aprendizagem deveriam ter como pressuposto que os textos e os gêneros, regularizados nas suas diferentes esferas sociais, desenvolvem-se e significam a partir de seu entrecruzamento nas mais diversas relações sociais e práticas de uso da língua.

Em outras palavras, os gêneros são um puro produto da interação e, portanto, devem ser compreendidos sob esse panorama social, histórico e cultural. Para Bakhtin (2006, p. 128), “a comunicação não poderá jamais ser compreendida e explicada fora do vínculo com a situação concreta”. Com isso, para o autor, a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam;
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Entende-se com essas colocações, que as práticas nas salas de aula devem levar em conta o uso social da língua, usos esses refletidos e refratados nos diversos gêneros de discurso que circulam socialmente.

### 3.2 Etapas para seleção de textos e gêneros para as práticas de ensino

Rojo (2000) discute que o conceito de gêneros de discurso/textual são os responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados enquanto unidade de ensino. A autora recupera a argumentação de Dolz e Schneuwly (1996) que sugerem dois tipos de agrupamentos de gêneros para organizar a seleção dos textos a serem trabalhados: a) agrupamento regido pelas capacidades de linguagem – narrar, relatar, expor, argumentar e instruir e b) a circulação social dos gêneros, isto é, as esferas nas quais os gêneros medeiam as atividades humanas.

Como exemplo das possibilidades de agrupamentos de gêneros com base nas capacidades de linguagem, podemos visualizar o grupo de exemplares em cada série escolar com base na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PCRMEF) (2008). A orientação é que seja possível conhecer e interpretar os recursos linguísticos e o projeto comunicativo de cada gênero. Vejamos abaixo, um exemplo de gêneros do grupo “narrar” e “argumentar” para sexto, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental.

Tabela (1): Tabela de gêneros de discurso com base nas capacidades de linguagem com base na PCRMEF.

| Capacidade da linguagem | Língua            | 6º ano                       | 7º ano                           | 8º ano                     | 9º ano                   |
|-------------------------|-------------------|------------------------------|----------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Narrar                  | Língua Portuguesa | <i>Fábula,</i>               | <i>Lenda</i>                     | <i>Conto e crônica</i>     | <i>Paródia e Poema</i>   |
| Argumentar              | Língua Portuguesa | <i>Diálogo argumentativo</i> | <i>Carta de leitor e Resenha</i> | <i>Charge e Propaganda</i> | <i>Artigo de opinião</i> |

Por outro lado, os PCNs de Língua Portuguesa agrupam os gêneros em função de sua circulação social, por exemplo, em gêneros literários, gêneros jornalísticos, de popularização da ciência, publicitários, dentre outras esferas da atividade humana. Considerando os dois enfoques acima, Rojo (2000, p.35) assim esclarece:

Creio mesmo ser possível uma combinação dos dois agrupamentos na elaboração dos esqueletos dos livros didáticos ou de materiais variados. Mais uma vez, as práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto e as práticas de análise linguística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem

Com base nas colocações acima, observamos uma convergência nos pressupostos teóricos no que diz respeito à possibilidade de selecionar os gêneros para a prática de ensino, de tal forma a agrupá-los levando em consideração a esfera social de circulação bem as capacidades de linguagem discursivamente neles materializados.

### 3.3 *Análise prévia do gênero para a elaboração didática*

Para um trabalho com os gêneros em convergência com os pressupostos teóricos apresentados acima, utilizamos a proposta de Barbosa (2001)<sup>3</sup> quanto à descrição e análise do gênero:

- 1) Etapa: caracterização da esfera de produção, circulação e significação do gênero;
- 2) Etapa: investigação da história sócio-cultural de desenvolvimento e evolução do gênero;
- 3) Etapa: estudo das condições sociais de produção do gênero (configuração da situação concreta de enunciação);
- 4) Etapa: análise do horizonte temático;
- 5) Etapa: análise da construção estilística do gênero (recursos lexicais e fraseológico);
- 6) Etapa: análise da composicionalidade do gênero e
- 7) Etapa<sup>4</sup>: análise das multissemoses discursivizadas no gênero;

Abaixo, apresentamos de modo simplificado a análise prévia do *Artigo Assinado* partir dos textos de Lya Luft publicados na Revista *Veja*<sup>5</sup>. Para tal, retomaremos estudos de Valer (2009).

---

<sup>3</sup> Retomaremos a introdução à metodologia de trabalho discutida na PCRMEF (2008).

<sup>4</sup> Essa etapa não consta no trabalho de Barbosa (2001), porém acreditamos na sua importância para a construção de sentido do gênero. Compreendemos por *multissemoses*, a confluência entre as diferentes manifestações da linguagem (verbal, visual, gestual, auditiva, por exemplo).

<sup>5</sup> Os textos analisados de Lya Luft podem ser encontrados no site: <http://vejaonline.abril.com.br/>:  
Texto1: No denso nevoeiro. Edição do dia 20 de setembro de 2006;  
Texto 2: Cotas: o justo e o injusto. Edição do dia 06 de fevereiro de 2008.

(1) caracterização da esfera de produção, circulação e significação do gênero: Para Rodrigues (2001), a esfera social do jornalismo reflete nos seus diferentes momentos a situação social, constituindo-se como referências para interpretação dos discursos dessa esfera. Para a autora, uma questão importante é a especificidade da esfera jornalística no conjunto das atividades humanas, não apenas entendendo o entrecruzamento da esfera do jornalismo com outras esferas, como também a própria concepção de jornalismo.

(2) Investigação da história sócio-cultural de desenvolvimento e evolução do gênero: Para uma melhor compreensão deste tópico, indicamos a leitura de Rodrigues (2001).

(3) Estudo das condições sociais de produção do gênero (configuração da situação concreta de enunciação): Nos artigos assinados por Lya Luft, o autor-criador<sup>6</sup> é quem da forma ao conteúdo, este não apenas recorta e reordena os eventos da vida, como o faz a partir de certa posição axiológica. Assim, o autor-pessoa projeta valorativamente o discurso materializado pela posição do autor-criador. “É esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador a força para constituir o todo.” (FARACO, 2007, p. 38)

(4) Análise do horizonte temático: Observamos nos artigos assinados de Lya Luft uma diversidade de temas, entre os quais estão: política, economia, educação, família, etc.

(5) Análise da construção estilística do gênero: Evidenciamos que no gênero artigo assinado há o entrecruzamento de dois tipos de movimentos dialógicos (com base em RODRIGUES, 2005): o movimento de assimilação (Ex.: 01) (quando o autor-criador autoriza e valora positivamente o discurso do outro em seu discurso) e o movimento de distanciamento (Ex.: 02) (quando o autor-criador valora negativamente o discurso do outro em seu discurso). Vejamos fragmentos dos textos de Lya Luft que poderiam ser explorados para a compreensão desses dois movimentos e utilizados para atividades de leitura crítica:

Ex. 01- Mas, aqui entre nós, de momento a imoralidade tudo contamina como um vírus ativo num corpo frágil. **Um conhecido autor de novelas**

---

Texto 3: Uma panela de água e sal. Edição do dia 26 de novembro de 2006.  
Texto 4: As mortes poderiam ser evitadas. Edição do dia 14 de janeiro de 2009.

<sup>6</sup> Valer (2009, p. 4) traz Bakhtin (2003) para explicar a distinção entre autor-pessoa (autor empírico) e autor-criador, pontuando que aquele se apresenta como o escritor, o artista, enquanto que este se posiciona discursivamente como elemento constituinte (estético e formal) da obra. Com isso, essas duas instâncias constitutivas de autoria (o empírico e o estético) são inter-relacionáveis e mutuamente autocontidas.

**se confessou surpreso porque os telespectadores torcem por personagens cafajestes, que dão ibope, e os honrados passaram a ser os “malas”.** Possivelmente, a inconfiabilidade de pessoas que deveriam estar nos dando apoio nos priva do estímulo para viver segundo alguns valores. Mas onde estão esses valores? [...] (T. 01)

Ex.: 02 – **“A política é um terreno pantanoso, a ética é de conveniência. Se o fim é nobre, os fins justificam os meios”,** afirmou um desses famosos que, só por isso, já formam opinião de muita gente. **”O que eu acho inaceitável é roubar. Eu acho que o mensalão é um jogo político, não é roubo (...). Mas sanguessuga é roubo. Deveriam ser fuzilados.”** Fuzilados pode ser um exagero: sanguessugas talvez sejam absolvidos (se julgados) e dos mensaleiros ninguém fala mais. Foram liberados para se candidatar a cargos públicos, muitos estão praticamente reeleitos. Que mundo este nosso. (T. 01)

(06) Etapa: análise da composicionalidade do gênero: embora entendemos que, para Bakhtin (2003), o estudo da composicionalidade do gênero não compreende apenas sua construção linguístico-textual, mas, também, uma investigação sobre os interlocutores previstos e a arquitetônica do gênero, por exemplo, aqui focalizaremos apenas no aspecto textual<sup>7</sup> do artigo assinado. Para Valer (2009), as regularidades encontradas nos textos de Lya Luft compreendem:

(6.1) Reenunciação do discurso de outrem: o discurso do outro é uma das formas de dialogismo, caracterizando os diversos gêneros das mais diversas esferas sociais em que circulam. O enquadramento do discurso do outro ocorre na forma de discurso direto (Ex.: 03), indireto (Ex.: 04) e bivocal (Ex.: 05).

Ex. 03 – Num país vizinho, uma mãe de 20 anos com cara de anciã e menos de 1 metro e meio de altura, com um bando de filhos mirrados, segura um bebê, o único de vagamente sorri. Indagada sobre o que tem em casa para lhes dar de comer a mãe responde olhando para o jornalista: **“Hoje é uma panela com água e sal.”** (T. 03)

Ex.:04 – A crise atual, que mal começa e vai piorar, tem de um lado o medo, de outro a arrogância, e produz férias forçadas ou desemprego. **Tem gente que ainda diz que não há crise.** Tem gente cortando

---

<sup>7</sup> Neste trabalho, não apresentaremos um detalhamento sobre cada regularidade linguístico-textual, apenas discutiremos categorias e conceitos centrais deste gênero. Para uma investigação extensiva sobre o assunto, sugerimos os trabalhos de Rodrigues (2001; 2005) e Valer (2009).

despesas e tremendo nas bases do otimismo por modesto que ele seja. Tem gente mandando a gente deixar de bobagem e consumir. Que fazer? (T. 03)

Ex.:05 – Os vinte grandes do mundo – em parte responsáveis pelo o que nos atinge – almoçam em torno de uma mesa luxuosa, num intervalo de seu jogo de vantagens, poder e enganos.

- (6.2) Marcadores Avaliativos: marcadores avaliativos são expressões que direcionam axiologicamente a posição do autor-criador diante dos enunciados que produz.
- (6.3) Questionamentos Retóricos: entendemos que sejam perguntas pelas quais o autor-criador busca antecipar a reação-resposta do interlocutor, questionando-o e já, por sua vez, respondendo-o por meio de seus argumentos (VALER, 2009).
- (6.4) Índices de Modalização: segundo Rodrigues (2007, p. 1742), os indicadores modais apresentam-se materializados nas relações dialógicas entre os enunciados do autor (autor-criador) e os da reação-resposta do leitor (são modos de orientação para o leitor).
- (6.5) Recurso das Aspas: são recursos de pontuação que são utilizados com o objetivo do autor-criador manter distância no que diz (ACOSTA-PEREIRA, 2008), além de, em adição, marcar o enquadramento do discurso de outrem no texto<sup>8</sup>.
- (6.6) Estratégia de Engajamento/ Inclusão do Leitor: essa estratégia de inclusão do leitor no texto é marcada por verbalizações, substantivações ou pronominalizações diretamente relativas ao interlocutor-leitor (VALER, 2009).
- (6.7) Marcas de Autoria Explícita: marcas verbais ou pronominais que identificam a posição de responsabilidade enunciativa do autor-criador na construção de seu texto.
- (6.8) Movimento de Autorreferencialidade/Marcação Metadiscursiva: explicações autorreferenciais da construção enunciativa do texto. É quando o autor-criador disserta sobre sua própria escrita, seus desafios, seus problemas, etc. É um movimento dialógico metadiscursivo; é o discurso que explica o discurso (VALER, 2009).

(7) Etapa: análise das multissemiões discursivizadas no gênero: as imagens, assim como outras manifestações semióticas produzem determinados efeitos de sentido. Para

---

<sup>8</sup> Resultados da pesquisa de Valer (2009).

Bakhtin (2003, p. 328), “a imagem deve ser compreendida como ela é e como que significa”. Com isso, podemos entender a imagem<sup>9</sup> como enunciado, isto é, como uma unidade de comunicação e de sentido dialogicamente contextualizada. Para Acosta-Pereira (2008, p.170), “isso significa que [a imagem] se constitui não apenas por seus elementos semióticos internos (cor, luz, foco), mas também, por condições extraverbais da situação social da qual se constitui e funciona”. Nos textos analisados de Lya Luft encontramos diferentes imagens relacionadas diretamente ao horizonte temático do artigo. Além disso, a fotografia da autora, como um recurso de manutenção do *ethos*, também se constitui como um elemento icônico enquadrado à composicionalidade do gênero. Dessa forma, passaremos agora a discutir como relacionar essa análise prévia do gênero ao planejamento das atividades didáticas com base no gênero Artigo assinado.

### 3.4 Questões para nortear as atividades sobre o gênero “Artigo assinado”

Antunes (2006) discute que o planejamento de atividades articuladas de produção textual, leitura e gramática pode ser dimensionado a partir de três dimensões interdependentes: (a) dimensão textual; (b) dimensão frasal e (c) dimensão lexical. Vejamos a abaixo uma breve apresentação das propostas de Antunes para elaboração didática com base em textos e gêneros:

(a) Focalizando o *texto*... (ANTUNES, 2006, p. 134-135): para a análise e compreensão da dimensão textual que se materializa nos diferentes gêneros, a autora pontua que podemos investigar:

- A função do substantivo no processo de referenciação;
- A função do verbo como elemento nuclear da predicação;
- A função do adjetivo como elemento norteador de avaliações, categorizações e validações do discurso do autor e do discurso do outro;
- A função do advérbio como modificador e circunstanciador;
- O uso dos pronomes na continuidade referencial do texto;
- Os efeitos de sentido previsto pelo uso de diferentes tempos e aspectos verbais;

---

<sup>9</sup> A imagem materializada em um determinado gênero (fotografia, infográfico, mapa etc.). Por infográfico, entendemos a representação verbo-visual das informações na forma de gráficos intercalado a um determinado gênero, isto é, são recursos de validação de informações (ACOSTA-PEREIRA, 2008).

- Os discursos direto, indireto e indireto livre na manifestação das muitas vozes que se articulam no texto.

-

(b) Focalizando a *frase...* (ANTUNES, 2006, p. 136-137): a autora não busca a compreensão da frase como uma seqüência descontextualizada, mas como uma unidade veiculadora de sentidos:

- A ordem das palavras na frase e os efeitos de sentido decorrentes da alteração dessa ordem;
- As construções frasais e sua correlação com os diferentes atos de fala ou as finalidades previstas pela atuação;
- Os diferentes padrões de entonação, conforme a natureza das intenções pretendidas pelo enunciador;
- Topicalização;
- Dêixis;
- Os procedimentos de concordância entre substantivos e termos adjuntos e seus efeitos de sentido na articulação textual;
- Os efeitos discursivos de transgressões a essas normas sintático-semânticas de composição de frases.

(c) Focalizando o *léxico...*(ANTUNES, 2006, p. 137).

- A formação do léxico de uma língua ou os vários processos de composição de seu vocabulário, entendendo sua variação e historicidade;
- Os neologismos e os mecanismos de ressignificação de palavras e sua construção de sentido(s);
- Variações lingüísticas;
- Léxico, contexto e significação;
- Criação da gíria, de sentidos figurados;
- As regularidades e irregularidades das conjugações verbais;
- As normas da ortografia oficial.

Mostramos, com base em Antunes (2006), opções possíveis para o estudo do texto em que a análise linguística está subjacente ao processo de leitura, compreensão e formação de sentidos. Não pretendemos que as sugestões acima sejam tomadas como únicas ou definitivas, mas sim que sirvam de ponto de partida para a elaboração de atividades em sala de aula, levando-se sempre em consideração a dimensão social e cognitiva do grupo de alunos para quem estejamos elaborando tais atividades.

### **Considerações finais**

O que pretendemos, nessas breves identificações analíticas, é uma demonstração/sugestão de como uma análise prévia dos gêneros escolhidos para se trabalhar leitura crítica/produção textual/análise linguística na sala de aula pode contribuir para uma exploração do texto que correlacione o linguístico e social. Dessa forma, poderemos discutir como o texto materializa a realidade social e como, por meio de recursos discursivos, reproduz ou (re)constrói determinados pontos de vista e ideologias. É claro que se torna fundamental a reflexão de professores sobre o uso de gêneros do discurso na escola.

O importante na análise prévia do gênero é perceber que o ensino de línguas com base em gêneros do discurso não prevê a anulação do ensino de gramática, pelo contrário, procura conciliar por meio da gramática ‘forma e função’, ou seja, identificar e compreender como recursos gramaticais estão a serviço dos diversos objetivos intencionais dos interlocutores.

Compreender linguagem como prática social é reconhecer que nossas ações são sempre situadas por determinados contextos, gêneros e esferas sociais, que não apenas regularizam, legitimam e negociam nossas interações como também as estabilizam por meio da tipificação dos enunciados nelas construídos. Cabe, em adição, retomar que gêneros sob a perspectiva de Bakhtin pressupõem interação, isto é, “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados – os gêneros do discurso – chegam à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (2003, p. 283).

Além disso, é importante reconhecer a análise prévia de gêneros como um subsídio essencial para a elaboração e desenvolvimento de atividades didáticas de leitura crítica

na sala de aula, buscando não apenas a apreensão de recursos lexicais e gramaticais como também discursivos e ideológicos.

## Referências

- ACOSTA-PEREIRA, R. Ensino/aprendizagem de leitura e a questão dos gêneros do discurso: aspectos teórico-aplicados. Santa Maria: **Revista Linguagem e Cidadania**, 2007. Disponível em [WWW.revistalinguagemecidadania.com.br](http://WWW.revistalinguagemecidadania.com.br).
- \_\_\_\_\_. **O Gênero jornalístico notícia**: dialogismo e valorização. Dissertação de Mestrado. PGLg.UFSC. Florianópolis, 2008.
- \_\_\_\_\_. & RODRIGUES, R. H. **Perspectivas Atuais sobre Gêneros do Discurso no campo da Linguística**. Revista Letra Magna. UNISC, 2009. Disponível em [WWW.letramagana.com.br](http://WWW.letramagana.com.br).
- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2006.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética – Teoria do Romance**. 4 ed. São Paulo: UNESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, J.P. **Trabalhando com o gênero de discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. Tese de doutorado em Linguística aplicada ao ensino de línguas. LAEL. PUCSP. São Paulo, 2001.
- BARROS, D.L.P. & FIORIN, J.L.(org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da USP, 2003
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin – Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. & MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/enunciação. In: **Bakhtin – Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, L. P. **À sombra do Caos: ensino de língua versus tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Contra o consenso**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- BUNZEN, C. Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de Ensino Médio. In: **Trabalhos em Linguística aplicada**. Vol. 43, n. 01. Campinas, pp. 19-34, 2004.

- \_\_\_\_\_. Da era da composição à era dos gêneros: o ensaio de produção de texto no ensino médio. In: \_\_\_\_ & MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996
- FARACO, C. A. **Autor e Autoria**. In: BRAIT, B. Bakhtin – Outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.
- \_\_\_\_\_, TEZZA, C. & CASTRO, G. de. (org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006
- \_\_\_\_\_, TEZZA, C. & CASTRO, G. de. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. Prática de produção de textos na escola. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 07, PP. 23-29, 1987.
- \_\_\_\_\_. Ensino de gramática x reflexão sobre a língua. In: **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, PP 129-136, 1996.
- \_\_\_\_\_. GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- KLEIMAN, A. (org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M. (org.). **Ensino de Língua: letramento e representações**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- \_\_\_\_\_ & MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, M.H. (org.). **Questões de Linguagem**. São Paulo. Contexto, 1991.
- MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MOITA LOPES, L.P. & ROJO, R. H.R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: **BRASIL/DPEM. Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB/DPEM, PP. 14-59, 2004.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2008.,
- RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. **Gêneros – Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.
- \_\_\_\_\_. **A teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin no horizonte dos estudos da Linguística**. Anais do IV SIGET. Tubarão, SC: UNISUL, 2007.
- ROJO, R. **Prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros de discurso no Círculo de Bakhtin: ferramentas para análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**. Anais do IV SIGET. Tubarão, SC: UNISUL, 2007.

\_\_\_\_\_. 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.

SILVA, N. R. **O Gênero entrevista pingue-pongue**: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro. Dissertação de Mestrado. PGLg. UFSC. Florianópolis, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Gênero entrevista pingue-pongue**: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2009.

VALER, S. **Dialogismo e valoração nos artigos de Lya Luft na Revista *Veja***. 2009. (no prelo).