

# AINDA SOMOS OS MESMOS E ENSINAMOS COMO NOSSOS PAIS: NOTAS SOBRE A ARTIFICIALIZAÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA

WE'RE STILL THE SAME AND WE  
TEACH HOW OUR PARENTS:  
NOTES ON THE ARTIFICIALIZATION OF  
DISCURSIVE GENRES AT SCHOOL

Éderson Luís Silveira 1  
Lucas Rodrigues Lopes 2

**Resumo:** A utilização de gêneros discursivos emergiu, faz algumas décadas, como recurso contrário a um ensino prescritivo de classes gramaticais na escola. Diante disso, a presente pesquisa, qualitativa de cunho descritivo, visou analisar fragmentos de um sumário de livro didático da coleção Teláris, utilizada no estado de Santa Catarina. A apresentação aparentemente inovadora de partes que constituem os gêneros, ao invés de ser produtiva pode resultar em sua artificialização, pois não é apresentada uma diversidade de textos daquele gênero específico, o que resulta em duplicação e reprodução de esquemas pré-estabelecidos das partes que o constituem tornando, algumas vezes, o gênero do discurso um conteúdo a ser ensinado. Neste contexto, os resultados apontam que seria mais produtivo, ao invés de partir de uma análise linguística, se basear no agenciamento de recursos léxico-gramaticais nos projetos de dizer para possibilitar reflexões acerca do que pode ser abstraído da situação para constituir gêneros em instâncias reais de uso da linguagem.

**Palavras-chave:** Gêneros do discurso; Bakhtin; Prática social.

**Abstract:** The use of discursive genres emerged, makes a few decades, as opposed to a prescriptive learning of grammatical classes in school. Given this, the present research, qualitative descriptive nature, aimed at examining fragments of a summary of textbook of Teláris collection, used in the State of Santa Catarina. The presentation apparently innovative parts that make up the genus, rather than being productive can result in your artificialization, as it is not presented with a diversity of texts that gender specific, which results in duplication and reproduction of pre-established schemas of the parties who are making it a few times, the genre of discourse a content to be taught. In this context, the results indicate that it would be more productive, instead of from a linguistic analysis, is based on the lexical-grammatical resources agency in projects to enable reflections about what can be abstracted from the situation to be in actual instances of language use.

**Keywords:** Discourses genres; Bakhtin; Social practice.

Doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. E-mail: ediliteratus@gmail.com

Doutorando em Linguística Aplicada pela Unicamp e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). E-mail: identidadesfragmentadas@gmail.com

## Introduzindo o percurso

Este texto pretende (des) construir o pressuposto difundido na escola e junto a professores de Língua Portuguesa de que, para se ensinar e, conseqüentemente, aprender língua materna é preciso conhecer a totalidade dela no sentido gramatical (lexical, morfológico e sintático), além de problematizar a estruturalidade de uma metodologia de ensino como a que se pressupõe existir nos livros didáticos adotados.

Durante os últimos anos, a escola tem se fortalecido como espaço do qual e em que emergem múltiplas leituras de mundo que, nas aulas de Língua Portuguesa, podem questionar a transmissão de valores hegemônicos. Desse modo, o estudo do texto pode servir tanto para abertura de sentidos quanto para sua anulação e silenciamento de opiniões contrárias às emergentes no espaço de construção de conhecimento, ou seja, às vezes, diante de formas e fórmulas repetitivas presentes nas aulas e nos livros didáticos adotados, há um apagamento de certas reflexões. Diversas vezes, o conteúdo trazido pelo material didático de Língua Portuguesa não revela seu real objetivo, servindo apenas para a decodificação de signos. Sobre essa faceta, Geraldi (2012, p. 24) relata que “na escola, os alunos não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras”.

No presente trabalho, o leitor se verá diante de um estranhamento: a análise efetuada recaiu sobre um sumário de uma coleção específica na qual se buscou, aparentemente, o estudo de gêneros discursivos voltado para séries escolares do ensino fundamental. Para além das aparências, o leitor poderá perceber que, mesmo quando se parece analisar e estudar gênero, tal esquematização e a forma como se dá tal atividade pode remeter à artificialização e, conseqüentemente, na estabilização do gênero discursivo na escola por causa da falta de diversidade de textos e negligência frente a situações reais de uso da linguagem, características estas presentes nas atividades propostas.

É de extrema importância que se coloque ao dispor do aluno não somente uma variedade de gêneros textuais que a ele proporcionarão uma atitude de reflexão e criticidade diante das leituras apresentadas na escola, além de se criarem momentos que oportunizem práticas de leitura e escrita livres, mas também preciso cuidado para que as sequências didáticas não engessem o uso do texto apenas como instrumento para o tratamento de aspectos gramaticais e fora de contexto da metalinguagem.

## Trilhando passagens bakhtinianas

Pensando nas vivências de uma coletividade cuja existência justifica o uso de uma linguagem em comum, podemos assinalar que o homem não se pronuncia no vazio: sua voz, seus gestos, seu comportamento estão constituídos de matizes históricas e sociológicas que remetem ao mundo que o cerca. Ninguém fala nada a não ser para o outro (mesmo que seja para si mesmo). A esse respeito, Ponzio (2008, p. 23) pondera:

Nossas palavras nós tomamos, diz Bakhtin, da boca dos demais. “Nossas” palavras são sempre “em parte dos demais”. Já estão configuradas com intenções alheias, antes que nós as usemos (admitindo que sejamos capazes de fazê-lo) com materiais e instrumentos de nossas intenções.

Uma das grandes questões do ensino de Língua Portuguesa é não criar repetições estéreis de enunciados ou fórmulas que não façam sentido para o estudante por causa da carência de apropriação dos conceitos estudados. O desafio é ir além da reprodução para que o discente sinta, perceba, seja educado e memorize de outra ordem, de outras formas para ampliar e expandir os conhecimentos dele. A fim de melhor pormenorizar a dinâmica da sala de aula de Língua Portuguesa e seu ensino, Pinheiro (2017, p. 205) discute que

[o]s últimos anos têm sido marcados como um período de mudanças muito significativas na vida social. A velocidade dos meios de comunicação e produção, a volatilidade do capital e o acesso aos estoques mundiais de informação, possibilitados pela era da tecnologia digital, vêm exercendo grandes influências nas formas de sociabilidade.

Tal dinamicidade parece repercutir às avessas na sala de aula a partir de planos de aula que se apresentam sob o escopo de novidade e atualização, mas, muitas vezes, não passam de repetições de formas a serem seguidas e replicadas. O professor precisa atuar a partir de atividades que ampliem o repertório cultural dos estudantes. Para isso, é necessário mirar a capacidade, por parte do discente, de desenvolvimento iminente e considerar isso para preparar, favorecer e incrementar estímulos ao meio e ferramentas adequadas que se articulam a signos diversos e que, ao mesmo tempo, respondem à ampliação qualitativa e quantitativa das funções cognitivas que são também a sua condição.

É necessário que haja mediação entre as tecnologias e o meio. Quem faz essa mediação é o professor. Por isso, é necessário colocar à disposição, para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, um ambiente multimídia de contínua interação interpessoal e também possibilitar interação contínua entre docentes e companheiros de estudo. Para isso não apenas a formação técnica é necessária, mas a formação que permita uma educação voltada para a escuta, à disponibilidade, ao encontro de palavras, línguas, cultura, signos diferentes. Nessa direção, Coracini (2016, p. 18) argumenta que a leitura na escola perpassa

[...] posturas teóricas que privilegiam o texto como portador de sentido que se revela na escola, em nível consciente ou inconsciente, no tratamento que se dá ao texto em qualquer disciplina curricular: um objeto uno, completo, que tem um fim em si mesmo.

Não se trata, portanto, de partir de uma visão de leitura apenas, mas de perceber de que forma o direcionamento do ensino está sendo conduzido. Qual criticidade há em reproduzir formas de replicação de textos subsidiados a partir de um *modus operandi* pré-estabelecido? Em sala de aula é preciso acentuar que o pensamento não se exprime na palavra, mas se realiza na palavra (linguagem não é transparente nem canal de comunicação) e isso se dá porque o pensamento nunca corresponde ao significado direto das palavras.

O foco vigotskiano filia-se, dessa forma, “[...] a uma base epistêmica nas atividades da educação em linguagem e, por implicação, na compreensão de que o tensionamento entre conceitos cotidianos e conceitos científicos é questão nodal no processo de autorregulação da conduta nos usos da língua” (CERUTTI-RIZZATTI & PEREIRA, 2016, p. 1588). É preciso assinalar então que, da perspectiva na qual se está filiando, não se deve ensinar ou aprender somente a partir de conceitos cotidianos, da experiência dos discentes e também não se pode fazê-lo somente a partir de conceitos científicos. Assim, não se pode esquecer que o caminho do pensamento à palavra é um caminho indireto, internamente, e movediço (VYGOTSKI, 2013 [1920-30]), assim como a mediação é sempre social. Educar por meio da palavra, então, pode levar (deveria levar) a modificar, ressignificar, ampliar considerando a microgênese, a historicidade de cada sujeito, enquanto centro axiológico, diferente de outros sujeitos. Santos (2010, p.21) afirma que é preciso refletir sobre essa faceta uma vez que

[u]m universo que se transpõe pelo diálogo entre formas de expressão, percepção e enunciação revela formas de caracterizar os objetos na relação com os indivíduos em sociedade. Assim, no esteio de uma filosofia da linguagem, refere-se à palavra como uma materialização da linguagem. Uma materialização que se manifesta pela instauração de uma enunciação única e irrepitível. Portanto, a enunciação enquanto fenômeno verbal revela a significação de signos como parte de uma realidade.

Desse modo, educar para a compreensão e para a enunciação são duas tarefas que as aulas de Língua Portuguesa precisam enfrentar porque no âmbito do uso da linguagem não há garantias de como chega ao outro aquilo que é dito. Para Cerutti-Rizzati e Pereira (2016, p. 1588) é necessário “[...] (se rea)haver a mencionada apropriação conceitual na educação em linguagem, sob uma configuração que efetivamente faculte dar-se na e para a intersubjetividade”. Neste âmbito, nos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula, é preciso considerar os textos e autores

que são apresentados aos estudantes porque é o professor que se torna responsável por este encontro entre autores e discentes bem como é de responsabilidade do docente intervir. Como se dá essa intervenção?

É preciso estudo e leitura para que sejam assumidas conceitualmente determinadas escolhas. Gramática só faz sentido se estiver integrada à compreensão e à enunciação. Refletimos, aqui, as palavras de Ponzio (2008, p.23):

Todos nossos discursos interiores, isto é, nossos pensamentos, são inevitavelmente diálogos. O diálogo não é uma proposta, uma concessão, um convite do eu, mas uma necessidade, uma imposição em um mundo que já pertence a outros. O diálogo não é um compromisso entre o eu, que já existe como tal, e o outro; ao contrário, o diálogo é um compromisso que dá lugar ao eu; o eu é esse compromisso, o eu é um compromisso dialógico – em sentido substancial, não formal – e, como tal, o eu é, desde suas origens, algo híbrido, um cruzamento, um bastardo. A identidade é um enxerto.

O isolamento do conceito, por si só, dificilmente levará à prática social, mas ao negligenciamento de existência do diálogo. Pensar a partir de um conceito de sujeito historicizado, por exemplo, não é mero detalhe: sob este viés um ensino artificial não cabe porque são consideradas as vivências desse sujeito. Por outro lado, considerar vivências não significa que o ensino precisa se reduzir às experiências dos estudantes. Para ampliar, é preciso que os estudantes deixem a caverna sem deixar sua bagagem de vivências. É preciso considerar, também, se levarmos em conta as contribuições vygotkianas, segundo as quais a língua, além de ser instrumento psicológico de mediação simbólica, é instrumento de trabalho. A língua é derivada do percurso de interação humana (VOLOSHINOV, 2013 [1930]). Nas tarefas com gêneros do discurso, deve-se ter em mente que texto é o conteúdo e gênero é o continente (metaforicamente, conteúdo é o que está contido no continente, que é mais amplo), que não existem línguas sem léxico e gramática e também não existem línguas sem falantes. Por isso a atividade pedagógica em Língua Portuguesa não pode partir da seriação de gêneros porque gênero é o modo como se age naquela esfera.

A esta altura, deve-se destacar que os textos não estão desarticulados das esferas da atividade humana. Toda vez que se lê um texto, se lê numa esfera. O que cabe, então, durante a leitura, é pensar: que elementos que tem este tipo de função para este tipo de dizer, que especificidade da língua (quais recursos, organizados de que forma) faculta a realização desse projeto de dizer? Considerar quais são os conteúdos que vou utilizar em sala de aula é uma questão metodológica.

Para ampliar conhecimentos, para ampliar saberes que alcancem a consciência dos estudantes, como é que se deve agir? Como mensurar a transformação e ampliação do repertório dos discentes: através da aparição de subentendidos em sala de aula – quanto menos é necessário dizer para o outro, mais estamos próximos, mais as relações se estreitam. Modos de operar cognitivamente se aproximam cada vez mais quando as relações entre professor e aluno se estreitam. Assim, quanto mais a linguagem se abrevia entre os falantes maior a relação intersubjetiva e, quanto mais distantes estiverem, mais será preciso explicar, reexplicar, (re)produzir, refazer. Assim também é para classes gramaticais, quanto mais próximo está o discente da assimilação de conceitos estudados, menos dificuldades ele tem em resolver atividades em sala de aula. Mas a Língua Portuguesa não é somente léxico como veremos a seguir.

O funcionamento da língua não se dá de forma desarticulada das esferas da atividade humana, como já foi mencionado anteriormente. Assim, ao apreender conceitos, a reflexão sobre o uso da língua também deve estar associada ao trânsito discente no contexto das práticas sociais. Não se trata, portanto, de aprender o que é verbo e as diferenças entre tempos verbais, mas apreender, a partir da experiência com a leitura e através de exercícios mediados pelo professor em quais instâncias este ou aquele tempo verbal prevalece e está articulado a um projeto de dizer. Isso porque, conforme já acentuado, parte-se de uma concepção de *língua* como interação social em que o ponto de partida é a prática social e não o gênero sendo o gênero a atividade mediadora da prática social. Como a vida se organiza através de gêneros, Bakhtin vai acentuar que sem eles, a comunicação discursiva seria quase impossível:

Se os gêneros do discurso não existissem e se nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 283).

Considerando a interação social vale acentuar que apenas uma análise linguística não cabe porque isso não instiga a criticidade do aluno e acaba não interrogando acerca dos porquês do uso da língua. Ao invés de se articular uma análise linguística, a regularidade dos gêneros, que são **relativamente** estáveis, remete à necessidade metodológica de tal ensino que deve, então, se basear no agenciamento de recursos léxico-gramaticais nos projetos de dizer que se articulam a situações linguísticas socialmente relevantes (não desarticuladas das instâncias reais de práticas de uso). Vale então refletir sobre o domínio conceitual que pode ser abstraído da situação (que conceitos podem ser trabalhados a partir da situação proposta). Isso para que, ao observar regularidades e singularidades dos enunciados apresentados, considerando as práticas sociais de uso da Língua Portuguesa, os discentes possam se apropriar dos modos de operá-los, refletindo para além dos usos da língua na operacionalidade dos conceitos em situações efetivas. Isso porque o trabalho apenas conceitual não daria conta de alcançar a prática social.

Por outro lado, professores de Português não são sociólogos, historiadores nem antropólogos. Cabe, portanto, que os conceitos sejam trabalhados em sala de aula sem, no entanto, que estejam desarticulados dos eventos de uso da linguagem, caso o professor vise ampliar criticamente o repertório na interação social nas esferas da atividade humana.

Para Bakhtin (2011 [1952-53]; 2013 [1940-45]) seleção, apropriação e uso das formas sociais da linguagem não podem ser negligenciados no que diz respeito ao ensino da linguagem. Se formos especificar, para o contexto de ensino de Língua Portuguesa, isso se torna ainda mais importante, visto que conceitos científicos muitas vezes aparecem em planos de ensino como estando desarticulados das condições reais de uso da língua. Para sanar tal dificuldade, portanto, torna-se necessário estabelecer relações entre o procedimento metodológico a ser utilizado e a perspectiva dialógica da linguagem.

A vontade discursiva do falante se realiza na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A vontade discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 282).

Em Bakhtin (2011 [1952-53]; 2013 [1940-45]) o estudo da gramática não pode negligenciar formas de seleção, apropriação e uso das formas sociais da linguagem. Conforme mencionado anteriormente, considerar o uso das formas sociais da linguagem e o conteúdo gramatical abordado é, então, tarefa imprescindível para que não se caia na objetificação de gêneros nem numa análise linguística desarticulada de tais usos caindo em uma análise estritamente gramatical. Sobre este tipo de análise menciona Bakhtin (2013 [1940-45], 28):

A análise estritamente gramatical desses aspectos faz com que os estudantes somente aprendam, no melhor dos casos, a analisar frases prontas em um texto alheio e a empregar os sinais de pontuação nos ditados de modo correto, mas a linguagem escrita e oral dos alunos quase não se enriquece com as novas construções: eles não utilizam de modo algum muitas das formas gramaticais estudadas e, quando o fazem,

revelam total desconhecimento da estilística<sup>1</sup>.

Vale destacar que em *Estética da Criação Verbal*, o teórico russo vai destacar que a relação dialógica não é somente sintática e se opõe a uma visão de linguagem que a considere automática, transparente, autoritária, neutra. Para enriquecer o repertório dos estudantes é preciso que haja criatividade e tal fator não vai estar presente em sala de aula se não ajudar os estudantes a enriquecer as formas de uso da língua em circunstâncias reais de interação. O estudo da sintaxe a partir da classificação de conceitos gramaticais extraídos de textos alheios apenas ensina a analisar a linguagem alheia, já pronta (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) ao passo que o olhar atento a formas reais de interação e uso da linguagem podem possibilitar que não se caia no risco da artificialização de gêneros na escola. Para prosseguir, partiremos então dos fragmentos de sumário apresentados na próxima seção.

### Em torno da análise

As Figuras 1 e 2 a seguir foram extraídas do Sumário da coleção de livros didáticos chamada “Projeto Teláris” dos anos finais do Fundamental. Neste caso, trata-se do livro do sexto ano.

**Figura 1** – Ano escolar – sexto ano – organizado pela classificação do gênero ‘conto’ (Excerto 1 do Sumário)

**sumário**

**Introdução • Língua: diversidade e unidade, 10**

**Unidade 1 • Contos da tradição oral**

**Capítulo 1 • Cauro/Conto, 20**

**Leitura** – *O bisavô e a dentadura*, Sylvia Orthof, 21

>> **Interpretação do texto, 23**

Compreensão, 23

**Conversa em jogo: respeito ao idoso, 23**

Linguagem do texto, 23

**Capítulo 2 • Conto popular em verso e conto popular em prosa, 48**

**Leitura 1** – *A panela...*, Pedro Bandeira, 49

>> **Interpretação do texto, 51**

Compreensão, 51

**Conversa em jogo: levar vantagem?, 52**

Linguagem do texto, 53

A linguagem no conto popular, 53

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p.6)

**Figura 2** – Ano escolar – sexto ano – organizado pela classificação do gênero ‘conto’ (Excerto 2 do Sumário)

**Unidade 2 • Conto: imaginação e realidade**

**Capítulo 3 • Conto em prosa poética, 84**

**Leitura** – *O sabiá e a girafa*, Leo Cunha, 85

>> **Interpretação do texto, 87**

Compreensão, 87

**Conversa em jogo: o que faria você feliz?, 87**

Linguagem do texto, 88

Jogos sonoros, 88

Sentidos, 89

Construção do texto, 91

**Capítulo 4 • Conto e realidade, 110**

**Leitura** – *A menina e as balas*, Georgina Martins, 111

>> **Interpretação do texto, 113**

Compreensão, 113

**Conversa em jogo: quase triste?, 114**

Construção do texto, 114

O veículo ou suporte do conto: o livro, 114

Momentos da narrativa/enredo, 116

Elementos da narrativa, 116

Linguagem do texto, 118

**sumário**

Fonte: Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi, 2015, p.7.

<sup>1</sup> Acerca do termo estilística recomendamos a leitura de Aran (2006). Sobre o termo Estilo, recomendamos a leitura de Brait (2005).

Se levarmos em consideração as duas figuras apresentadas, podemos assinalar que a Figura 1 está focada em diversos objetivos estruturalmente voltados para a forma e para questões gramaticais como se a assimilação de formas gramaticais, funções da escrita e habilidades pretendidas fossem suficientes para o ensino da língua (o que pode ser notado no conteúdo do capítulo em questão, no qual a subdivisão das partes que constituem o gênero em questão apenas serve para reprodução e duplicação de conteúdos). O que acontece, na prática, é que reflexões reais sobre o uso da língua podem ser abortadas. Isso porque as atividades reiteram a análise do texto da apresentação utilizado. Mesmo a palavra “sentidos”, que aparentemente, apresentaria um viés discursivo não o faz. No capítulo em questão, se trata de questões com respostas previamente estipuladas pelo livro didático o que, portanto, reduz as possibilidades de criatividade discente. Não se aprende gênero a partir do gênero como conteúdo. Essa crítica está presente e se faz necessária porque o gênero como conteúdo, como pode ser percebido nos excertos de sumário, não permite aos discentes chegar às instâncias reais de uso da linguagem nem à efetiva elaboração de projetos de dizer a partir de necessidades genuínas.

Na figura 2, por exemplo, o primeiro objetivo específico já remete a um redirecionamento metodológico: denotação e conotação estão a serviço das relações entre gêneros do discurso e as esferas da atividade humana. Porém, nos capítulos em questão, a aparente preocupação com a estrutura do gênero tem aparição somente para que a duplicação deste, em formas de repetição e reconhecimento de partes que o formam, mas se trata apenas do texto utilizado como exemplo e isso não se dá a partir da apresentação de uma multiplicidade de gêneros que poderiam gerar nos estudantes o reconhecimento de estabilidades relativas, no caso em que se tornaria possível perceber diferenças entre textos oriundos de mesmo gênero.

Na Figura 1 quando no âmbito dos objetivos específicos se menciona denotação e conotação elas estão voltadas para habilidade de construção de conhecimento gramatical: aborta-se o uso, neste caso. No entanto, na Figura 2, quando a gramática tem aparição, é quando se menciona haver recursos gramaticais relacionados que remetem a textualização de diferentes gêneros do discurso.

Vale ressaltar, nesse contexto, que apropriação de recursos gramaticais relacionais não é apropriação para reprodução. Não se trata de apropriar para construir conhecimento gramatical que considere denotação, conotação, frase, sujeito, predicado (Figura 1). Trata-se de extrapolar a questão do conhecimento gramatical, de apropriar-se de recursos lexicais que permitem, a partir da observância do uso, perceber matizes de projetos de dizer que se inserem em textos situados em esferas da atividade humana. Isso porque “o estudo do enunciado como unidade real de comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e as orações (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 269)

Quando aparecem como conteúdos, “gêneros textuais”, “produção textual” e “interpretação textual”, é porque está havendo uma confusão terminológica acerca do que pode ser conteúdo na escola e como se chega a tal conteúdo. Por isso Bakhtin (2011 [1952-53], p. 274) afirma que “[...] a indefinição terminológica e a confusão do ponto de vista metodológico central do pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva”. Desse modo, quando os conteúdos estão desarticulados das práticas sociais de uso ou desvinculados das esferas da atividade humana não se pode dizer que se considera a língua como interação.

Na Figura 2, esta concepção de *língua* como interação é levada a cabo, pois se tem os conteúdos sendo considerados a partir de um viés relacional: núcleos nominais e verbais, recursos gramaticais relacionais são percebidos na relação com sentenças que estão inseridas em processos de textualização que, por sua vez, se situam em gêneros do discurso; conotação e denotação não aparecem desvinculadas (na Figura 1 aparecem como conceitos “autônomos”) da interação social e as relações entre gêneros do discurso e esfera da atividade humana são considerados; núcleos nominais, verbais e a conformação sentencial não se desarticulam de tessituras textuais em diferentes gêneros; preposição aparece como recurso relacional e não como classe independente, desarticulada de instâncias reais de uso também em processos de textualização; relações fonêmico/grafêmicas são pensadas a partir de textualização escrita em gêneros do discurso (na Figura 1 a ênfase se dá na ortografia e não nas relações).

Finalmente, cabe ressaltar que, se a composição das formas é importante para que se aprenda sobre conceitos relacionados à gramática, tal ensino não deve ser efetuado a partir da desvinculação entre a gramática e sua relação com enunciados concretos que são proferidos por

falantes e usuários da língua desta ou daquela esfera da atividade humana. O que ocorre é que, mesmo que o livro tenha como foco da unidade o conto, por exemplo, ele ainda assim recai no uso do texto como pretexto para duplicação e reprodução de estruturas do gênero. Estamos nos terrenos do enunciado e dos gêneros do discurso (e “[...] todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 289)). Justamente por isso, por que as escolhas gramaticais são atos estilísticos, é que não se pode negligenciar as práticas de usos reais da língua, sob pena de pautar metodologias em reproduções estéreis de artificialização. Não se pode esquecer a relação dos gêneros discursivos com a realidade social dos falantes em instâncias efetivas de uso da língua, conforme nos lembram Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p. 51-52):

Em síntese, os gêneros norteiam as interações sociais e, ao mesmo tempo, são por elas norteados; apresentam flexibilidade para a organização dos enunciados; servem como baliza para o dizer social e para a interpretação desse dizer. Isso significa que, ao pensar em materializar em um enunciado o seu querer-dizer, o autor, em uma operação mais ou menos consciente, “escolhe” o gênero que mais esteja adequado às particularidades daquela interação ou adapta seu enunciado ao gênero daquela situação de interação. [...] Portanto, recapitulando, os sujeitos enunciam por meio de enunciados, os quais são construídos com base nas particularidades de um determinado gênero e, por meio do enunciado e do seu gênero, expressam suas concepções de mundo, suas crenças, seus valores.

Contrariando tais ponderações, se considerarmos a objetificação dos gêneros como estratégia metodológica (sic) é o que está sendo apresentado nos exemplos extraídos do sumário do livro didático do sexto ano da Coleção Teláris porque se nota que se recai no risco de artificializar o gênero, pois a apresentação de sua estrutura permite apenas sua reprodução a partir de tais esquemas e não permite-se a criação de gêneros a partir de usos reais da linguagem. Sob roupagens do novo e atualizado, temos o espectro do velho culto à forma a ser reproduzida. Porém, de acordo com Geraldi (2010), nem a esfera da atividade humana nem os gêneros do discurso devem ser tomados como conteúdos.

Ao professor cabe inferir, metodologicamente, que o conteúdo são os conhecimentos de vocabulário e gramática agenciados porque todo texto é lido no gênero, na esfera e na relação social dos quais faz parte. Isso porque o texto é parte de um todo e as escolhas não são gratuitas. Dessa forma, a apropriação conceitual dos *conceitos científicos* é função da escola e não pode ser abortada deste espaço. A questão é facultar aos discentes perceber como é que, a partir de determinados recursos linguísticos, se produzem projetos de dizer em forma de textos porque é papel da escola ensinar o que não sabem e os conceitos científicos fazem parte deste bojo de coisas a ser aprendidas. Escola não é lugar de ensinar o que o estudante já sabe. Cada vez que um professor leva algum texto, alguma música, alguma reflexão para sala de aula, cada atividade é um ato de convocar o aluno a pensar.

Cabe acentuar, nesse contexto, que não é um texto-modelo esmiuçado em todas as partes que o compõem que vão facultar ao discente o aprendizado da língua. A artificialização e objetificação do gênero expõem uma obsessão pela estrutura, pela forma, pelo recorte, pela reprodução. Também expõem certo horror pela inexistência do que é da ordem do interacional, em reconhecer que não é o narrar em si que move o processo, mas a interação social.

Na Figura 2, então, as atividades são estruturadas a partir da identificação de elementos no texto pré-selecionados (“Jogos sonoros”, “sentidos”). No capítulo 4 da Figura 2, o estabelecimento do gênero como conteúdo se dá a partir de atividades que vão exaurir o que seria o gênero conto em questão. No item “Construção do texto” desde o título fica implícito um objetivo posterior de reprodução de modelo: “o veículo ou suporte do conto; o livro”, “Momentos da narrativa/enredo”, “Elementos da narrativa”. Se, enquanto docentes, assumimos uma concepção de *língua* como interação social, a objetificação de gêneros não deve entrar em pauta como caminho metodológico a ser seguido. Se um conto – sob diversas modalidades, como no caso das Figuras 1 e 2 – é



apresentado e, a seguir, esquadrinham-se-lhe as partes, temos o que é da ordem do estrutural marcando o que seria de ordem interacional.

Se em Duarte (2008) se menciona a questão da objetivação não é para que se defenda a objetivação de gêneros. O que o autor vai mencionar é que em algum momento a objetivação está relacionada à apropriação para que produtos culturais possam ser transformados (*objetivação* em Duarte e *objetificação* – de gêneros – não são a mesma coisa, portanto). A criação de produtos culturais remete a necessidades que emergem na relação com os outros. Por que então objetivação de gêneros não deve ser cabível na escola? Porque as necessidades humanas de interação não podem estar desarticuladas das circunstâncias de uso da linguagem. A apropriação de produtos culturais se dá por meio da reflexão sobre os usos da língua e não a partir de reproduções de modelos objetificados. É preciso pensar os gêneros como processo porque se em Bakhtin (2011 [1952-53]) se trata de pensá-los como relativamente estáveis a objetivação do gênero estabiliza-o.

Nos processos em que há (tentativas de) apropriação é preciso lidar com estranhamento. A questão será então: como você usa os instrumentos, signos que apre(e)nde em situações reais de interação? Metodologias que se pautem apenas na reprodução de modelos não são (não deveriam ser) cabíveis no âmbito de ensino de Língua Portuguesa na escola. A apropriação vai além da repetição exaustiva de exercícios sobre o mesmo gênero. Ela advém do uso e circulação daquele gênero que não pode ser retirado das esferas da atividade humana para que não corra o risco de ser artificializado na escola. Por isso em Geraldi (2010) a objetivação é tratada como uma conversão indevida dos gêneros do discurso. E no contexto de ensino de Língua Portuguesa, principalmente, porque existe uma impossibilidade de haver um *a priori* que estabilize a relativa estabilidade do gênero.

Se o objetivo é ensinar conto na escola torna-se necessário assinalar que cada vez que se escreve um conto ele não permanece o mesmo. É o mesmo objeto a ser ensinado, mas, a cada vez que é escrito, é diferente. Objetivos, contextos, circunstâncias são diferentes porque há heterogeneidade aí. Se o ensino pode e deve assinalar regularidades elas não podem ser a regra única e inequívoca. A relativa estabilidade garante a singularidade de cada texto inserido em gêneros, em esferas, em instâncias reais de interação. Assim, a escolha em sala de aula deve privilegiar o acontecimento no âmbito da aprendizagem para que não se deixe o uso da língua de lado das atividades de ensino e aprendizagem.

## Concluindo sem fechar a discussão

A utilização de gêneros discursivos emergiu, faz algumas décadas, como recurso contrário a um ensino prescritivo de classes gramaticais porque apenas o trabalho conceitual não daria conta de alcançar a prática social, mas algumas vezes resultou em sua artificialização. Tal artificialização nos remete à necessidade de avaliar, problematizar, refletir acerca de que forma o ensino ocorre ainda hoje em nossas escolas de modo a reforçar o espectro da estrutura ao invés de centrar-se em práticas efetivas de uso da língua(gem).

Pensando nisso, a presente pesquisa analisou fragmentos de um sumário extraído de um livro de uma coleção de livros didáticos que circula em estabelecimentos de ensino de Santa Catarina (não extinguindo a leitura do livro didático em questão, mas porque o sumário permite apreender a apresentação do gênero como conteúdo). O que se pode notar é que a prescrição de classes gramaticais pode levar à utilização do gênero discursivo como conteúdo em sala de aula. Porém, o que isso faz não é notadamente inovador, pois, subdividindo o gênero em partes, sem apresentação da diversidade de modos com que ele pode se apresentar isso pode resultar em sua artificialização.

O foco, portanto, não está no trabalho de aprimoramento de projetos de dizer dos discentes, mas na apropriação da estrutura dos gêneros. Mais que isso, na estrutura de manifestação de alguns textos (geralmente um ou dois) dos quais são apreendidas propostas de compreensão cujas respostas são previamente assinaladas no livro didático. A utilização da palavra “sentidos” é, por exemplo, uma ironia, porque na prática, se dá a partir de um esquadrinhamento de respostas pré-estabelecido. Sabendo que os livros didáticos são amplamente utilizados e quando têm suas atividades levadas a cabo *ipsis literis* promovem formas de ensinar e interditam outras: não se percebeu, no livro analisado, uma preocupação com apresentar a diversidade de gêneros em

questão em cada capítulo.

Mais do que apresentar um esquadramento da forma se aborta a presença de atividades férteis para elaboração de projetos de dizer. O gênero não é apenas estável, com forma fixa, mas relativamente estável e, se sua composição for o conteúdo então, abortam-se projetos de dizer a partir de instâncias reais de uso da linguagem e privilegia-se a reprodução, infelizmente. Assinala-se, portanto, que é preciso cautela e criticidade frente a materiais que se apresentam como inovadores: não são as classes gramaticais que são conteúdo na escola tampouco os gêneros, mas as formas múltiplas de agenciamento do dizer que instauram a emancipação de sujeitos que não apenas repetem o conteúdo de atividades, mas se posicionam frente ao mundo que os rodeia.

Os resultados apontam que seria mais produtivo, ao invés de partir de uma análise linguística, se basear no agenciamento de recursos léxico-gramaticais nos projetos de dizer para possibilitar reflexões sobre o domínio conceitual que pode ser abstraído da situação. Isso para que, ao observar regularidades e singularidades dos enunciados apresentados e considerando as práticas sociais de uso da Língua Portuguesa, os discentes possam se apropriar dos modos de operar linguisticamente para além dos usos da língua na operacionalidade dos conceitos em situações efetivas.

Finalmente, concluímos que a condição ontológica dos gêneros do discurso não deve(ria) interessar à escola. Isso porque na Educação Básica não é a condição de objeto cultural que interessa, mas o uso. Para formar leitores de um conto literário, por exemplo, pode-se partir de reflexões que levem a pensar em como a língua é agenciada para a configuração de um conto.

Para Geraldi (2010) levar o gênero como objeto cultural (objetificado) é um equívoco porque, sendo um objeto cultural, é passível de transformação e o que interessa são as circunstâncias da interação humana e não a artificialização de um gênero em si. Portanto, é preciso desconfiar, metodologicamente, do pressuposto difundido na escola de que para ensinar e aprender língua portuguesa seria necessário partir de uma totalidade esquadrihada pautada em moldes estruturais de existência. O engessamento produz repetidores e não cidadãos críticos e leitores cientes dos efeitos que a linguagem pode produzir no cotidiano e em situações reais de uso da língua. Infelizmente, como aponta o título do presente estudo, sob roupagens novas se escode o velho: ainda somos os mesmos e ensinamos como nossos pais...

## Referências:

ARÁN, P. O. **Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín**. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal** Trad. Paulo Bezerra. – 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2011[1952-53].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1940-45].

BORGATTO, Ana Maria; BERTIN, Terezinha Costa H.; MARCHEZI. **Projeto Teláris Português 6**. São Paulo: Ática, 2015.

BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 79 -102.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elisabeth; PEREIRA, Helen Melo. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.13, n.4, p.1587 - 1598, out./dez. 2016.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na sala de aula de leitura: língua materna e estrangeira**. Campinas: Pontes, 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2012.

PINHEIRO, Alan Petrílson. Gêneros no mundo digital: Um meio de “transdisciplinizarizar” a escola. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs). **Interação, Gêneros e Letramento – A (re) escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2017, p. 205-222

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.

SANTOS, João Bosco Cabral dos. Bakhtin e os estudos da linguagem. In: OSÓRIO, Miriam Ester Rojas (Org). **Mikhail Bakhtin – Cultura e Vida**. São Carlos: Pedro e João, 2010, p. 21-28.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas. Tomo I**. Madrid: Machado Libros, 2013 [1920-30].

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A construção da enunciação. In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930], p. 157-188.

26 de março de janeiro de 2018.

Aceito em 19 de julho de 2018.