

# GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO: UMA PROPOSTA<sup>1</sup>

Angela Maria Soares Mendes Taddei  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**RESUMO:** Esta pesquisa, inscrita no âmbito da Linguística Aplicada, aborda as conexões entre gêneros de discurso e ensino da língua materna. Ancorado na cartografia teórica de Mikhail Bakhtin, e motivado pelo advento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa*, o presente artigo propõe uma oficina de leitura, interpretação e produção de diversificados gêneros discursivos, endereçada a docentes de língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros discursivos; ensino de língua materna; oficina de gêneros.

**ABSTRACT:** *This research, inserted in the realm of Applied Linguistics, focuses on the connections between discourse genres and mother-tongue teaching. Grounded on Mikhail Bakhtin's theoretical cartography and motivated by the emergence of Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa (National Curricula Parameters for Portuguese Language), the present article proposes a workshop on reading, interpreting and producing manifold discourse genres, addressed to Portuguese language teachers.*

**KEYWORDS:** *discourse genres; mother-tongue teaching; genres workshop.*

## Pra início de conversa

Há uma grande diferença se fala um deus ou um herói; se um velho amadurecido ou um jovem impetuoso na flor da idade; se uma matrona autoritária ou uma ama dedicada; se um mercador errante ou um lavrador de pequeno campo fértil; se um colco ou um assírio; se um homem educado em Tebas ou em Argos (HORÁCIO, *Arte poética*, p. 118-119, *apud* PRETI, 2003, p. 9).

---

1 Este artigo é uma síntese de minha monografia do curso de Especialização em Língua Portuguesa, do Liceu Literário Português, gestada sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Eduardo Falcão Uchôa a quem agradeço pela leitura atenta de meu texto original e os relevantes comentários que contribuíram para o estabelecimento desta versão.

Na condição de falantes de uma língua histórica particular, vivenciamos cotidianamente a diversidade de nossas múltiplas enunciações e a de nossos interlocutores. Com efeito, sabemos, com certa acuidade, modular nosso discurso em função de nosso coenunciador, sua faixa etária, sua maior ou menor escolarização, o grau de intimidade ou formalidade que com ele/ela estabelecemos ou queremos estabelecer.

A evidência de que as línguas não são homogêneas, de que há sempre outros modos de dizer, redarguir, fabular, compromissados tanto com os parceiros das trocas linguísticas quanto com as finalidades e circunstâncias do ato de fala, não chega a ser uma novidade: no enunciado que selecionamos como epígrafe, o poeta latino Horácio, nascido no longínquo ano de 65 a. C. (D'ONOFRIO, 1997, p. 117), anuncia *avant la lettre* o princípio mesmo da variação linguística em suas muitas angulações.

Contudo, entre a intuição horaciana, o reconhecimento pela comunidade científica da heterogeneidade de registros, sotaques regionais, dialetos sociais, modos de expressão díspares, em suma, que coexistem sincronicamente em uma mesma língua, e a efetiva operacionalização dessas diferentes formas de dizer em práticas pedagógicas no âmbito do ensino no Brasil, foi preciso esperar por séculos.

Nesse longo trajeto, assistimos ao advento e à consolidação da Linguística Estrutural, ancorada nos postulados de Ferdinand de Saussure (1975, p. 21-23) que assevera ser a língua (*langue*) uma instituição social, um sistema balizado por normas e regularidades, enquanto a fala (*parole*) seria a realização individual do código. Saussure inova ao dirigir seu foco para a língua falada e sincrônica e ao perscrutar-lhe os modos de funcionamento. Embora a teoria saussuriana tenha sido alvo de críticas por seu viés formalista e não histórico, é inegável que os pressupostos de Saussure – revisitados, ressemantizados, relativizados – vêm engendrando novas formulações a respeito do fenômeno linguístico.

No que tange às relações entre a teoria linguística e o ensino da língua materna entre nós, foco da nossa discussão, vale mencionar a síntese de Maria do Rosário Gregolin (2007, p. 63-68), que sublinha dois momentos históricos bem delineados: o primeiro, nos anos 60 do século passado, quando a Linguística passou a fazer parte dos currículos dos cursos de Letras e foi pouco a pouco questionando o primado da gramática normativa e a exclusividade da modalidade escrita e da variação conhecida como norma-padrão no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa; no segundo momento, a partir dos anos 80, teorias vinculadas mais às instabilidades das práticas de linguagem do que às regularidades do código assumem um papel preponderante. Neste

contexto, releva a importância de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e seu entendimento da língua como fator de interação social, radicada às esferas todas da ação do homem.

Por outro lado, o surgimento, em 1998, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Língua Portuguesa*, documento avalizado pelo Ministério da Educação que regula o ensino fundamental e médio em todo o país, ratifica uma abordagem da língua mais como construção social, colocando a discursividade no centro do ensino. Gregolin (2007, p. 70) nos adverte, todavia, que o cunho inovador dos PCNs se fundamenta em teorias muito pouco conhecidas pelos professores a quem cabe aplicá-las no dia a dia da sala de aula.

É na esperança de cruzar o fosso entre uma tradição pedagógica cristalizada pelo uso e a implementação de práticas de ensino mais democráticas que este enunciado vai sendo tecido. Nossa questão maior diz respeito à ampliação discente da multiplicidade de gêneros discursivos que circulam em sociedade. É evidente que não temos nem a pretensão nem a ingenuidade de acenar com soluções prontas. Nosso texto ambiciona ser uma conversa ao pé do ouvido com os professores que, como nós, hesitam, experimentam, se arriscam, se enganam, se perdem, e eventualmente se acham nas malhas do trabalho pedagógico.

Nosso percurso enunciativo focalizará, num primeiro momento, o conceito de gênero e seus desdobramentos sob a ótica de Bakhtin e uma releitura de Marcuschi. Em seguida, descreveremos sucintamente os PCNs Língua Portuguesa no que concerne às concepções de língua e gêneros discursivos. O terceiro movimento apresentará uma série de ações didáticas voltadas para professores de língua portuguesa em atividade docente. A oficina que pretendemos sugerir combinará discussão da teoria dos gêneros, estudo dos PCNs, produção e avaliação dos textos produzidos pelos professores/alunos e um registro dos embates, obstáculos e estratégias encontrados ao longo do processo.

## 1. Dos gêneros

Para Dominique Maingueneau (2002, p. 61), os gêneros de discurso seriam “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes.” O autor lembra (*ibidem*, p. 69-70) que três metáforas de campos semânticos diversos são recorrentemente associadas aos gêneros de discurso: o contrato, da ordem do jurídico; o jogo, do domínio do lúdico; e o papel, da esfera teatral. Cada uma dessas metáforas recorta um aspecto dos gêneros: as regras preestabelecidas (contrato); os arranjos e rearranjos sintáticos (jogo); o entrecruzamento de identidades múltiplas (papel). Discor-

rendo sobre os limites de cada uma dessas posturas, Maingueneau considera que a noção de jogo – que contém em seu bojo tanto a observação de regras como a participação social – poderia sintetizar convenientemente o conceito desde que se atentasse para o fato de que, ao contrário do que acontece com o jogo, as regras do gênero não são nem rígidas, nem eternas.

Já no *Dicionário de análise do discurso* (CHARAUDEAU; MAINGUE-NEAU, 2004, p. 249-251), em alentado verbete, Charaudeau focaliza a diversidade de perspectivas a respeito do conceito e mapeia as vertentes que levam às definições. Elas se fundamentam seja na “*ancoragem social* do discurso”, em “sua *natureza comunicacional*”; seja nas “*regularidades composicionais* dos textos”; ou ainda, nas “*características formais* dos textos produzidos.” (2004, p. 251, grifos do autor).

Se, no entanto, empreendermos uma viagem à ancestralidade da noção de gênero, remontaremos à Antiguidade da Grécia pré-arcaica para encontrarmos, no relato de Charaudeau (*idem, ibidem*), a atividade discursiva dos poetas, a meio caminho entre a imortalidade dos deuses e a mortalidade dos humanos. Na condição de intermediários entre o transcendente e o imanente, os poetas tanto cantavam e contavam as proezas dos heróis quanto decodificavam os enigmas da ordem divina. Desse discurso peculiar, proferido por locutores especialíssimos, derivam os gêneros épico, lírico, dramático e epidítico da tradição literária ocidental.

Mais tarde, na Grécia clássica e na Roma de Cícero, situa-se uma outra matriz discursiva, afinada com a necessidade da fala no espaço público das cidades; ou bem para gerir contendas jurídicas, clamar por direitos, mediar transações comerciais; ou bem para persuadir, argumentar, arregimentar simpatizantes e seguidores para as causas políticas.

São esses enunciados literários e retóricos, com enunciadores, finalidades sociais e *ethos* diferenciados, que são reconhecidos hoje como o marco zero da teoria dos gêneros. Não admira, portanto, que os limites do conceito nos pareçam fluidos e que polarizações e taxionomias proliferem.

No âmbito da literatura, como nos lembra Tzvetan Todorov (1974, p. 191-192), a teoria dos gêneros fincou raízes sólidas a partir da *Poética* de Aristóteles. A divisão tripartite entre o lírico, o dramático e o épico corresponderia aos protagonistas da enunciação: eu (poesia lírica); tu (drama); ele (epopeia). Uma outra classificação muito difundida contrapõe a tragédia à comédia. Aristóteles não a sistematiza, mas os teóricos do classicismo italiano e francês definiram suas características: a tragédia se marca pela seriedade da ação, a dignidade dos personagens e o desfecho infeliz (a morte); na comédia, as ações estão

vinculadas ao cotidiano, os personagens pertencem a segmentos populares e o desfecho é feliz.

Este panorama muito simplificado dos gêneros que delineamos tornou-se, com o passar dos séculos, e especialmente a partir do Renascimento, mais restritivo. Era mister seguir diligentemente um repertório de injunções bem estabelecidas para que as obras fossem legitimadas no interior da cultura letrada. Assim sendo, o estatuto dos gêneros literários se fortaleceu, reproduzindo-se e perpetuando-se em formas (ó) e formas (ô) canônicas.

A mudança desse estado de coisas, no entanto, ocorreu, como pontua Irene Machado (2010, p. 153), com o advento da prosa romanesca. O romance desconstruiu as classificações dos gêneros por acolher em sua composição fragmentos discursivos múltiplos, instâncias enunciativas plurais, registros linguísticos atinentes a atividades sociais diversas.

Ao inventariar a história do romance moderno, Paul Ricoeur (1995, p. 17) confirma sua vocação de ruptura com os cânones da tradição e sustenta ter ele respondido a uma nova demanda social, mutante e afastada da vigilância de críticos e censores. Durante pelo menos três séculos – do XVIII ao XX –, conta-nos Ricoeur, o romance, “gênero proteiforme por excelência”, tornou-se um “prodigioso canteiro de experimentação” do fazer literário. A ação romanesca deixa de se centrar em personagens célebres e seus feitos extraordinários para narrar as aventuras e desventuras de homens e mulheres comuns, seus embates entre o amor e o dinheiro, suas ambivalências entre os desejos acalentados e os códigos sociais e morais, suas dúvidas existenciais. No que concerne à linguagem, o tom grandiloquente se desdobra numa miríade de dicções, mais próximas ao intercâmbio discursivo do cotidiano.

Dos primórdios aos nossos dias, como vimos, o conceito de gênero, co-nheceu, a partir do romance, um deslocamento semântico que ultrapassou as fronteiras do literário e estendeu seu raio de ação a toda e qualquer manifestação discursiva. O artífice desta transformação foi, sem dúvida, o teórico russo Mikhail Bakhtin. Sejamos mais específicos.

### ***1.1. A visada bakhtiniana***

Nos anos vinte do século passado, reuniu-se durante dez anos, na recém-constituída União Soviética, um grupo de intelectuais russos advindos de campos disciplinares diversos (FARACO, 2006, p.15). Amalgamados em torno da figura de Mikhail Bakhtin, esse agrupamento de inteligências, que recebeu *a posteriori* o nome de Círculo de Bakhtin, propôs um enfoque inovador para o tratamento tanto da língua quanto da literatura.

O olhar que Bakhtin e seus pares (2000, p. 279) lançam sobre a linguagem combina dialeticamente ato individual de fala e sistema socialmente partilhado, retomando e reconciliando o binômio *parole/langue*, de extração saussuriana: o devir constante da língua – fluxo, deriva, criação – e a longa duração das estruturas e normas linguísticas. Acima de tudo, uma língua que passa a ser entendida como fenômeno social, assujeitada à historicidade, prenhe de ideologias, passível de mesclar o eu e o outro, capaz de conjugar sincronicamente presente e passado.

Ao identificar a função primordial da linguagem com o processo de interação social, Bakhtin (2000, p. 293-295) sustenta que a fala não se dá na abstração de uma língua sistêmica, mas na concretude de enunciados<sup>2</sup> proferidos por indivíduos datados e situados historicamente, na alternância de sujeitos falantes. Ainda que formalmente o enunciado (falado ou escrito) se apresente como um monólogo, ele pressupõe o aporte dos enunciados que o precederam e solicita do(s) seu(s) destinatário(s) uma réplica, uma reação/resposta imediata ou mediata. Em termos sintéticos, tudo o que se diz (ou se escreve) já foi dito, negado, corrigido, explicado. Tudo o que se diz (ou se registra por escrito) será necessariamente acolhido, refutado, acrescentado e/ou valorado, por enunciados outros, já proferidos ou a proferir. Dessa perspectiva, nenhum enunciado passado ou presente está concluído uma vez que ele sempre suscita potenciais respostas.

Enunciadores e receptores que partilham a mesma língua não percebem o teor coercitivo das formas linguísticas. No uso prático, a língua não se aparta da ideologia – aqui compreendida não como “mascaramento do real”, no entendimento da trilha marxista, mas como posição axiológica, ponto de vista, visão de mundo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, p. 2010, p. 42). Os usuários de uma língua histórica determinada, nas infinitas enunciações de sua prática discursiva, se posicionam a favor ou contra alguma coisa. E embora cada enunciação precise de um indivíduo para realizá-la, o ato de fala não é individual, mas social.

O dialogismo, conceito irradiador e organizador da reflexão bakhtiniana, amplia a noção de interlocução para além do espaço e do tempo. Mais do que uma mudança de turnos na conversação, o diálogo deixa de ser um jogo de

---

2 Ao contrário do que ocorre com os teóricos da linguagem que o sucederam, especialmente Émile Benveniste (1974) que diferencia enunciação como ato de fala e enunciado como seu produto, em Bakhtin os dois termos são intercambiáveis. O tradutor Paulo Bezerra (*apud* DI FANTI, 2009, p. 99) esclarece que o termo russo *viskázivanie* significa tanto o ato de enunciar quanto o seu resultado. Em nosso texto conservaremos a distinção de Benveniste que nos parece mais operativa para os fins da presente pesquisa.

posições sociais rígidas para se tornar uma arena em que se debatem ideologicamente as muitas vozes que constituem a heteroglossia de um determinado grupo social. Nesse vasto espaço de luta onde se entrecruzam as vozes sociais, atuam forças centrípetas – que buscam uma centralização – e forças centrífugas – que dispersam as forças centralizadoras via a paródia, o riso, a polêmica, a ironia. (FARACO, 2006).

Assim qualificado, o diálogo estende seus efeitos interativos para a linguagem em geral. Qualquer manifestação verbal – oral ou escrita, com os destinatários presentes ou ausentes – se funda numa relação de troca. No dizer de Bakhtin e Volochinov,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (2010, p. 127).

No universo conceitual de Bakhtin, as rubricas de heteroglossia, plurivocidade, plurilinguismo e polifonia – matizes do campo semântico do diálogo que permeiam sua obra – evidenciam a proposta de um deslocamento dos estudos de linguagem estritamente literários para os estudos propriamente discursivos. Na senda do dialogismo e da heterogeneidade, o romance congrega (e desagrega) discursos de outrem formatados em gêneros tão díspares quanto a conversação cotidiana, a carta de amor, a interlocução fática sobre o tempo, o debate político, as fórmulas de cortesia, a comunicação burocrática, a exaltação lírica.

As articulações entre diálogo, em sentido lato, e gêneros discursivos se estabelecem, por sua vez, em todas as esferas da atividade humana. Por serem múltiplas as atividades sociais, múltiplos são os modos de utilização da língua. Dos muitos modos de dizer, Bakhtin privilegia os enunciados em prosa que circulam, efêmeros e inconclusos, no dia a dia das comunidades linguísticas. Esses enunciados concretos, em versão oral ou escrita, intermedeiam as trocas discursivas em cada uma das esferas sociais e estão marcados por condições históricas singulares e finalidades específicas. Ou, nas palavras de Bakhtin: “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifos do autor).

Em *Estética da criação verbal* (2000), Bakhtin dedica um capítulo justamente aos gêneros. Classifica-os em primários (ou simples), os que se referem

à comunicação verbal espontânea – a réplica do diálogo, a carta íntima, a conversação em família, os discursos do cotidiano –; e secundários (ou complexos), os que estão ligados a campos do saber mais elaborados, como o romance, o teatro, o tratado científico, o ensaio filosófico. Sublinha ainda que, embora haja graus variados de estabilidade entre os gêneros, todos possuem mobilidade no espaço e no tempo porque, enquanto produtos da linguagem, são atravessados pela História. Levando-se em conta a prevalência do intercâmbio social nas trocas linguísticas, o que se celebra é a hibridização de gêneros primários e secundários; ou melhor, as possibilidades de transmutação dos gêneros primários, expressão mesma de uma língua viva, em gêneros outros, orientados para outros fins. Ouçamos o teórico:

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e [...] perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta [...] só se integram à realidade existente através do romance [...] concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Por esse viés, afirma-se o corolário do enunciado como encarnação de uma língua socialmente partilhada. Menos individualista do que a *parole* saussuriana, ele se define como matéria-prima que, em suas incompletudes e titubeios, erige-se em formas, dispositivos e fórmulas, mais ou menos coercitivos – os gêneros do discurso –, conectados ao inesgotável acervo das atividades humanas.

### **1.2. Refinando categorias: tipos, gêneros, domínios**

Embora a recepção à obra de Bakhtin no Ocidente tenha ocorrido com uma defasagem de décadas por conta de fatores políticos – o período stalinista da União Soviética, a diáspora dos membros do Círculo –, quando Julia Kristeva traduziu Bakhtin para o francês, o impacto de sua teoria não tardou a gerar *réplicas*, para reutilizarmos um termo do léxico bakhtiniano. Seu pensamento complexo (DI FANTI, 2009, p. 99-101) fertilizava diferentes áreas de estudo: Linguística, Literatura, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Semiótica. Em suma, todos os ramos do saber que se interessam pela relação entre língua e vida.

Entre nós, segundo o entendimento de Luiz Antônio Marcuschi (2008), o teórico russo tem sido um ponto de ancoragem seguro para o desenvolvimento do que se convencionou chamar de *linguística enunciativa* (grifos do autor brasileiro). Ainda que haja dessemelhanças entre as várias correntes cujo objeto

é a linguagem, a zona de confluência de todas elas reside no fato de tomarem “a língua como um conjunto de práticas enunciativas e não como forma des-carnada” (2008, p.19, grifos do autor).

No que tange aos gêneros do discurso, Marcuschi lembra que, pelo fato de a concepção bakhtiniana fornecer subsídios de ordem macroanalítica, sua visada acaba se tornando “uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem” (2008, p.152). O linguista brasileiro mapeia tendências de vertentes linguísticas inspiradas com maior ou menor fidelidade nos pressupostos de Bakhtin e propõe um desdobramento da teoria dos gêneros. Vejamos como.

De início, é preciso dizer que Marcuschi se alinha à Linguística Textual, corrente teórica que, de acordo com Gregolin (2007, p. 68), surge no final dos anos 80, distancia-se da noção de língua como instrumento de comunicação *tout court* e passa a adotar a enunciação como *leitmotiv*, e, em consequência, a dimensão social dos atos de linguagem. Antes de proceder a um reexame dos gêneros a fim de explicitar alguns de seus matizes, Marcuschi reafirma que, mais do que uma questão de adequação às etiquetas de uma interlocução sempre situada, a apropriação dos gêneros – que ele, *et pour cause*, denomina de textuais e não de discursivos<sup>3</sup> – revela-se um mecanismo importante de socialização e legitimação identitária, uma possibilidade de inserção em estratos sociais diferenciados.

Tipo textual, gênero textual e domínio discursivo são categorias propostas por Marcuschi (2008, p. 154-156) que, a seguir, detalharemos.

Os tipos textuais se definem como uma construção teórica em que os aspectos de composição são enfatizados: a seleção lexical, os arranjos sintáticos, os tempos verbais, a progressão lógica. Os tipos, em número reduzido, dizem respeito a sequências linguísticas e retóricas, a modos de dizer que subjazem aos textos, orais e escritos, em sua materialidade discursiva. Descrição, narração, exposição, argumentação e injunção constituem a tipologia textual vislumbrada pelo linguista brasileiro, utilizando-se da classificação de Werlich (1973).

---

3 Em nota de pé de página, Marcuschi (2008, p. 154) se posiciona a favor de uma utilização intercambiável dos sintagmas *gêneros textuais* e *gêneros discursivos*. É evidente que os adjetivos referenciados aos gêneros não são inócuos. Para Beth Brait (2000, p. 18), por exemplo, eles revelam a diferença entre a visada da Linguística Textual, ainda muito atrelada ao texto em seus aspectos de forma e composição (coesão, coerência), contraposta a uma vertente propriamente bakhtiniana, que privilegia o discurso, a situação de interação social, as condições de produção do evento enunciativo, sua inserção na história. Por essa razão, preferimos gêneros discursivos a gêneros textuais.

Especificando as diferenças entre os tipos textuais, Marcuschi reporta que, em enunciados descritivos, predominam verbos estáticos, com indicação circunstancial de lugar, sequências de localização.

Em enunciados narrativos, há, por sua vez, verbos de mudança no passado, referências temporais e locais, indicação de ações.

Os enunciados expositivos, segundo Werlich (*apud* Marcuschi, 2010, p. 29), subdividem-se ainda entre os que i) identificam fenômenos, utilizando-se de verbos no presente e predicado de base nominal; e ii) apresentam “uma estrutura com um sujeito, verbos da família do verbo ter (ou verbos como: “convém”, “consiste”, “compreende”) e um complemento que estabelece uma relação parte/todo.”

Nos enunciados argumentativos, há sequências contrastivas explícitas, encadeamento de argumentos e tomada de posição sobre o que é enunciado.

Finalmente, os enunciados injuntivos se marcam por verbos no imperativo, incitando à ação. Uma outra variante da injunção consiste no uso de modalizadores, como os verbos dever e poder e/ou a utilização do futuro do pretérito, recursos que atenuam a voz de comando sem, no entanto, descaracterizar a ordem, o pedido, a solicitação ou a súplica.

Ao expor a tipologia textual, Marcuschi evidencia, por meio de uma exemplificação copiosa, a inexistência de tipos “puros”. O que há, nas trocas enunciativas concretas com que nos deparamos cotidianamente, é a prevalência de um desses modos de dizer e só muito raramente a sua exclusividade. Desse modo, uma aula expositiva pode conter uma sequência narrativa; analogamente, um inquérito policial, de cunho prevalentemente expositivo, se vale usualmente de sequências descritivas e narrativas; uma bula de remédio, de teor predominantemente injuntivo, contém sequências expositivas.

Os gêneros textuais (ou discursivos), por seu turno, nomeiam os textos empíricos que de nossas atividades comunicativas; apresentam objetivos sociais específicos; estão ligados aos modos de dizer de instituições historicamente datadas; mostram-se como listagens abertas, incorporando o aporte de novas tecnologias e as possibilidades de hibridização que essas tecnologias favorecem. O telefonema, o comício, o sermão, a conferência, a reportagem, a conversa informal, o romance, a história em quadrinhos, a dissertação acadêmica, a resenha, a receita culinária, a notícia de jornal, o artigo de opinião, o parecer do perito, a entrevista, o cartão postal são alguns do amplo espectro de gêneros textuais que conhecemos e praticamos com maior ou menor competência.

Os domínios discursivos, última categoria da taxionomia de Marcuschi, aproximam-se muito – como admite o autor – do conceito de “esferas da ativida-

de humana” do universo de Bakhtin. São instâncias discursivas de caráter mais geral. Os domínios jurídico, pedagógico, jornalístico e literário, por exemplo, abarcam gêneros particulares de uma mesma atividade.

## 2. Diálogo com os PCNs

Depois desse sobrevoo teórico, cumpre ouvir o que dizem os *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa* no que concerne ao ensino da língua em geral e dos gêneros discursivos em particular.

Publicados em 1998, os PCNs sinalizam uma política educacional diferenciada da pedagogia brasileira: enfatizam as modalidades oral e escrita da língua, os vínculos entre participação social e saberes linguísticos, a necessária conexão entre expressão verbal e o exercício da cidadania.

Para Roxane Rojo (2000, p. 27-28), os PCNs rompem com a tradição de grades de objetivos e conteúdos pré-fixados a serem aplicados nas mais heterogêneas realidades de ensino/aprendizagem do território nacional. Neste sentido, o documento oficial é saudado pela grande maioria de professores de língua portuguesa como uma lufada de vento democrático e democratizante.

No entanto, seus atributos menos coercitivos podem ser entendidos como um obstáculo à sua plena implantação uma vez que suas orientações, de cunho mais generalizante, precisam ser complementadas pela elaboração de currículos estaduais e municipais que levem em conta as especificidades das regiões brasileiras. E há ainda a demanda tanto por materiais didáticos mais afeitos às disposições dos PCNs quanto por textos de divulgação das teorias que os fundamentam.

Tomando como ponto de partida o fato de que a língua se mostra nos gêneros, nas interações entre parceiros sociais em situações efetivas de produção de linguagem, os PCNs priorizam a vertente enunciativa e discursiva da linguagem. Segundo esse documento (1998, p. 22),

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação

a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

Alguns pilares da teoria bakhtiniana – como a revalorização da oralidade, o papel das condições de produção do discurso, a ênfase nos gêneros discursivos, as relações dialógicas entre os enunciados já proferidos e a proferir, o parentesco constitutivo e dialético entre as aparentes estabilidades da língua e as aparentes impertinências dos enunciados sustentados por comunidades linguísticas – são facilmente detectados até mesmo numa primeira leitura dos PCNs. Destacamos, a seguir, recortes que ratificam nosso argumento:

O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido.

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos

conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (PCNs, 1998, p. 23).

Assim alicerçadas, as práticas docentes propostas parecem estar acertadamente vinculadas a um *telos* educativo menos dogmático e mais atento à diversidade social e cultural que nos singulariza. A recepção aos PCNs, contudo, não exclui posturas críticas, especialmente dos educadores responsáveis pela formação de novos professores de língua portuguesa.

Ao analisar os PCNs, Beth Brait (2000, p. 18) pontua que eles “mesclam, indiscriminadamente, *gênero discursivo* e *tipologia textual*.” Na sequência do trabalho didático, “ensino e aprendizagem de língua [se fazem], quase que exclusivamente, a partir de tipologias textuais” (*idem, ibidem*).

Jacqueline Peixoto Barbosa (2000, p. 150), de sua parte, aplaude os ecos bakhtinianos que se fazem ouvir no documento ao mesmo tempo em que deplora a inclusão de critérios formais e funcionais tanto na tipologia dos textos (narração, descrição, argumentação etc.), como vimos na taxionomia de Marcuschi, quanto no agrupamento de suas finalidades (textos informativos, literários, publicitários etc.). A pesquisadora ressalta que a orientação do documento está mais próxima aos “aportes teóricos da Linguística Textual e da Psicologia Cognitiva, do que de um trabalho [...] baseado em gêneros do discurso” (2000, p. 159).

A crítica à tipologia textual é endossada ainda por Cirlene Magalhães-Almeida (2000, p. 128), que relata a experiência de uma transposição didática da categoria de gêneros discursivos, tal como considerada por Bakhtin e sugerida pelos PCNs, na esfera do curso de Letras da Universidade de Brasília.

As réplicas em repúdio a alguns dos construtos teóricos dos PCNs, verbalizadas por Brait, Barbosa e Almeida, não deixam de corroborar o princípio mesmo do dialogismo bakhtiniano: afinal, é nessa arena do discurso – do já dito e do que está por dizer – que as diferentes correntes linguísticas travam seus embates, fincam seus territórios, medem suas forças. De nossa parte, entendemos que os PCNs foram elaborados num esforço de conciliação entre as muitas vertentes linguísticas que já não se restringem à concepção de língua como código ainda que reflexos de uma tradição formalista aflorem cá e lá no documento.

### 3. O trabalho com gêneros: uma proposta

Antes que nossa proposta seja explicitada, cabe aqui uma observação. Logo que escolhemos os gêneros discursivos como tema, imaginamos que a aplicação do arcabouço teórico pertinente ao nosso assunto pudesse ser viabilizada através de uma série de exercícios destinados a nossos alunos. Com o prosseguimento da pesquisa bibliográfica, contudo, entramos em contato com bem-sucedidas experiências de oficinas de gêneros endereçadas aos professores. E nos decidimos por esse caminho. Valemo-nos de trilhas já abertas, mas nos permitimos não segui-las canonicamente. Começamos por dar os créditos a quem os merece e apontemos a experiência didática que mais nos serviu de estímulo e ancoragem.

Trata-se de uma ação de formação de professores, havida em uma escola da capital paulistana no final do semestre de 1998. Realizada por um grupo de pesquisadoras do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP), e coordenada pelas professoras doutoras Maria Antonieta Celani e Roxane Rojo, essa experiência pedagógica que tematiza os PCNs de Língua Portuguesa está relatada em obra publicada em 2000 (POMPÍLIO *et alii*, 2000, p. 93-126).

A ideia, então, lá como cá, é desenvolver uma oficina focada nos gêneros discursivos. Nosso público suposto são professores de língua portuguesa em atividade mais do que em fase de formação. Este público nos interessa especialmente por três bons motivos: em primeiro lugar, porque reconhecemos o papel que professores naturalmente desempenham como disseminadores e multiplicadores do conhecimento; o outro motivo, mais afeito ao exercício continuado da função docente, vincula-se à salutar necessidade de revezamento de posições e, por conseguinte, de poderes. Voltar aos bancos escolares, ocupar o lugar dos alunos, vivenciar situações de dúvida, de insegurança são experiências que descarrilam certezas absolutas, relativizam nossa tendência à onipotência, ao perfil do *magister dixit*, tão pouco democrático. Uma terceira razão leva em conta o fato de que professores de língua portuguesa, por suas qualidades de leitores e intérpretes competentes, adquirem habilidades discursivas diversificadas: logo, trabalhar a língua criativamente, produzir textos orais e escritos, mais do que um dever de ofício, torna-se – assim esperamos – uma atividade lúdica, prazerosa.

Relembremos a esse respeito os ensinamentos de Maingueneau e as estreitas relações dos gêneros discursivos com o contrato, o jogo e o papel.

Nossa proposta, sem descuidar do aspecto contratual dos gêneros – que, afinal contribui para a economia comunicativa – vai privilegiar as vertentes do jogo e das máscaras sociais que a encenação teatral instrumentaliza. Em outras palavras, nosso objetivo não se bastará em apresentar formas (ó) de expressão oral e escrita e em incitar os professores/alunos a reproduzi-las fielmente. Pretendemos, ao revés, sugerir um trabalho com diferentes gêneros tendo como norte um tema da atualidade.

Uma vez definidos quantos serão os participantes – cujo número, em princípio, não deve ultrapassar 20 professores – preferencialmente heterogêneos no que tange a local de trabalho, faixa etária e atuação docente em escolas das redes públicas e privadas, especifiquemos as sessões da oficina de gêneros que projetamos.

### **3.1. Oficina de gêneros: atividades**

Planejamos um total de cinco encontros, de três horas cada, distribuídos por cinco semanas consecutivas. Esta periodicidade não é fixa: de acordo com as circunstâncias – disponibilidade de local, oportunidade de simpósios e congressos, compromissos anteriormente agendados pelos professores/alunos, – pode-se pensar numa oficina mais intensiva ou mais estendida no tempo. Há vantagens e desvantagens nesses dois formatos. Uma oficina mais condensada favorece a integração mais rápida dos participantes, o que parece ser uma vantagem já que o trabalho criativo será elaborado coletivamente; diluída no tempo, no entanto, a ação didática, por ser mais sedimentada, pode alcançar efeitos mais duradouros. Caso análogo ocorre com a observância de prazos estritos: para alguns, a premência do tempo pode funcionar como estímulo; para outros, pode tornar-se um entrave. Essas considerações sobre periodicidade foram aqui abordadas para que não perdêssemos de vista uma margem de flexibilidade que deve acompanhar cada prática pedagógica sem descurar da consecução de seus objetivos.

#### **3.1.1. Primeiro encontro**

Apresentação oral de cada um dos participantes, que deverá ser complementada pelo preenchimento de um questionário. Nele o professor/aluno, além de responder a informações básicas de identificação como nome, instituição onde se formou e local de trabalho, será convidado a discorrer sobre as motivações que o fizeram procurar a oficina e as expectativas que alimenta sobre essa experiência de ensino/aprendizagem.

Serão distribuídos a ementa, a programação de atividades e os textos teóricos a serem discutidos nas sessões subsequentes.

A turma será dividida em 5 grupos. Se os alunos estiverem se encontrando pela primeira vez, a formação dos grupos pode ser feita aleatoriamente, seguindo-se, por exemplo, a lista de chamada. Outras possibilidades de formação dos grupos podem ser aventadas de acordo com as características da turma.

Como os grupos serão instados a produzir textos desde a primeira sessão, importa que cada grupo seja composto de um redator, um crítico, um revisor e um relator. É evidente que esses papéis podem ser comutados entre os alunos, mas convém que haja distribuição de funções para que a responsabilidade pelos acertos e desacertos não fique dissolvida num “todo mundo” que acaba sendo “ninguém”.

Sugerimos que, estabelecida a tarefa a ser cumprida, o grupo discuta entre si e comece a realizá-la. Como as funções de redator e revisor nos parecem autoexplicativas, vejamos no que consistem a de crítico e a de relator. O crítico é aquele que age como “advogado do diabo”, em busca de ambiguidades, possível aparecimento de estereótipos, desenvolvimento superficial do tema, tom preconceituoso, uso de clichês etc. O relator, por sua vez, registrará por escrito o passo a passo do processo de produção textual: hesitações, dúvidas, desentendimentos, consensos. Responsável pela memória do grupo, sua documentação, uma espécie de “caderno de campo”, contribuirá decisivamente para a manutenção do formato planejado ou para a reformulação do modelo inicial em oficinas posteriores.

A atividade de produção textual dessa sessão terá como elemento desencadeador um vídeo. Trata-se de *A coroa do imperador*, primeiro episódio do seriado televisivo *Cidade dos homens*, produzido pela Rede Globo e pela 02 Filmes e veiculado na tevê aberta em 2002. O seriado é um desdobramento do filme *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles e Kátia Lund, que se baseia, por seu turno, no livro homônimo de Paulo Lins.

Antes que o filme seja exibido, no entanto, os grupos já deverão estar formados. Haverá um sorteio para que se saiba o trabalho que caberá a cada grupo. As especificações deste primeiro exercício são as que se seguem:

a) Resumo do vídeo nas modalidades oral e escrita.

(Este resumo tanto pode ser uma sinopse da ação narrativa quanto uma escaleta, isto é, uma descrição das cenas na ordem em que aparecem. Sugere-se que o resumo seja escrito e depois adaptado para ser oralizado.)

- b) Dissertação sobre como a cidade do Rio de Janeiro é representada no seriado.  
(É importante aqui lembrar a ideia de intertextualidade: em que medida o seriado retoma ou rejeita um discurso tradicional sobre a cidade?)
- c) Descrição da escola e perfil físico e psicológico da professora.  
(Enquanto professores que trabalham nessa cidade, a representação da escola e da professora é verossímil? Merece aplausos ou reparos? O grupo pode optar por um texto do tipo carta dos leitores, a ser veiculado na grande imprensa, que se inicie por: “Nós, professores da cidade do Rio de Janeiro”...)
- d) Estudo dos personagens protagonistas.  
(Acerola e Laranjinha: o que os aproxima, o que os afasta? Situação familiar, superação de problemas, convívio com o narcotráfico, estratégias de sobrevivência.)
- e) E depois? Imaginar a continuação dessa narrativa em forma de diálogo entre os dois protagonistas.  
(Aqui a ideia é deixar a imaginação correr solta: o céu é o limite!)

Os textos produzidos deverão ter ao menos uma lauda digitada ou manuscrita. A critério dos grupos, o vídeo, com duração de 30 minutos, poderá ser exibido uma segunda vez.

### **3.1.2. Segundo encontro**

A primeira atividade desse encontro será a apresentação dos textos produzidos. Embora toda a turma assista à apresentação de todos os grupos, cada grupo ouvirá comentários críticos, em princípio, de apenas um outro grupo. Se, no entanto, alguém mais quiser se manifestar, poderá fazê-lo. As questões que orientarão a apreciação crítica dos trabalhos poderiam ser, assim, sintetizadas:

- a) O texto seguiu as instruções propostas? Mostrar por que sim ou por que não.
- b) Ateve-se ao gênero sugerido? Explicitar com marcas textuais.
- c) O texto mostrou-se próximo de uma comunicação de língua viva ou resultou artificial? Especificar.

A segunda atividade será um estudo de textos teóricos, tendo os gêneros discursivos como tema. Os participantes de cada grupo debaterão entre si. O passo seguinte será a apresentação do conteúdo teórico à turma via exposição oral. Os textos a serem lidos e discutidos serão os que se seguem, apresentados nesta ordem:

CHARAUDEAU, Patrick. Gênero de discurso. In: CHARAUDEAU, Patrick ; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 249-251.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. In: *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-62.

MAINGUENEAU, Dominique. Utilidade dos gêneros de discurso. In: *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-70.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.19-25.

Como a exposição oral de um texto teórico implica a seleção de determinados conteúdos e, em consequência, o “esquecimento” de outros, no final de todas as exposições orais, o professor coordenador da oficina poderá retomar as palavras dos grupos e complementar eventuais lacunas. Os grupos serão ainda encorajados a trazer para o encontro seguinte exemplos concretos de diversificados gêneros discursivos a fim de que se compile um banco de textos para uso didático.

### **3.1.3. Terceiro encontro**

Os principais objetivos desta sessão serão o estudo e a discussão do texto original dos Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa e dos comentários críticos de que foram alvo. Todos os alunos receberão os mesmos trechos dos PCNs, mas cada grupo lerá, além dessa base comum, um texto diferenciado a respeito do documento oficial e dos desafios que sua aplicação engendra. Sugere-se que as discussões dos grupos caminhem no sentido de responder às questões:

- a) Em que medida os PCNs se mostram tradicionais ou inovadores? Explicitar.
- b) Como os gêneros discursivos são tratados nos PCNs?
- c) Faça uma avaliação dos Objetivos do ensino de Língua Portuguesa propostos pelo documento.
- d) Que estratégias poderiam ser desenvolvidas para que a aplicação dos PCNs se tornasse mais efetiva em todo o país?

Uma observação deve ser aqui acrescida. Nas duas sessões de estudo e debate de textos teóricos ou normativos, o que se espera não é a repetição *ipsis*

*litteris* das ideias dos autores selecionados. Nossa expectativa é de que esses textos sejam problematizados pelos respectivos grupos; que se apontem seus pontos fortes e fracos, suas metas exequíveis e inexecutáveis. Seguem os textos:

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1989, p. 15, 22-23, 33.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 149-160.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 15-25.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e polissêmico. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 67-76.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 207-220.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 27-38.

#### **3.1.4. Quarto encontro**

A atividade inicial dessa sessão será uma retomada das categorias teóricas já abordadas. Preferencialmente, essa revisão deverá ser conduzida pelos relatores de cada grupo que, por manterem uma documentação escrita do passo a passo da oficina, serão capazes de apontar os construtos teóricos mais pertinentes.

A segunda atividade desta sessão, de produção de textos, terá como estímulo a canção *O meu guri*, de Chico Buarque, gravada em 1981 (1989, p. 196). Depois de se distribuir a letra da música e de ouvi-la, seja interpretada pelo autor, seja por Sandra de Sá, acompanhada de um eventual coro dos alunos – dissemos que a dimensão lúdica nos é essencial! –, procederemos ao sorteio dos trabalhos. Estabelecidas as tarefas e antes que os grupos se reúnam, será necessário que toda a turma troque ideias para chegar a um consenso sobre alguns dados que o texto da canção não explicita:

- a) O nome, sobrenome e apelido do “guri”;
- b) Sua idade;
- c) Seu local específico de moradia;
- d) O nome da mãe;
- e) As circunstâncias de sua morte;
- f) O dia de sua morte.

Os textos a serem produzidos pelos grupos deverão observar as características dos gêneros discursivos a que pertencem. Especial atenção deverá ser conferida à variedade linguística de seus locutores, ao teor mais formal ou mais informal do domínio discursivo em que esses textos irão circular, ao maior ou menor grau de plasticidade que poderão conter. As propostas de textos são as que se seguem:

- 1) Carta ao pai do “guri”, escrita pela mãe, contando o ocorrido.
- 2) Notícia de jornal de cunho popular.
- 3) História da vida do “guri” narrada por sua primeira professora.
- 4) Entrevista com um amigo de infância.
- 5) Artigo de opinião: maioria penal aos 16 anos, prós e contras.

### ***3.1.5. Quinto encontro***

Em nosso último encontro, começaremos pela apresentação dos textos produzidos e sua conseqüente apreciação crítica. No revezamento entre as funções de produtores/locutores e de leitores/intérpretes, cada grupo receberá críticas de um determinado grupo e criticará outro, de modo que não haja reciprocidade estrita entre críticos e criticados. As observações, comentários e retificações de quaisquer outros alunos não necessariamente designados para exercer o papel de avaliador(a) serão, no entanto, sempre muito bem-vindos desde que sejam mantidas a ordem de entrada em cena – em primeiro lugar, o grupo previamente encarregado da crítica – e a alternância de interlocução. A ressalva merece ser feita porque, analogamente ao que acontece em aulas de conversação de língua estrangeira, os alunos que mais participam costumam ser os de personalidade mais extrovertida e/ou exuberante. O coordenador deve ficar atento para que o direito de se expressar seja exercido por todos, respeitadas as singularidades de cada participante.

A segunda atividade será o recolhimento dos textos de diferentes gêneros discursivos trazidos pela turma para posterior classificação e arquivamento com vistas à criação de um banco de textos e a uma possível publicação deste material afinado com as diversificadas esferas de circulação social, acrescido de sugestões de práticas pedagógicas por ele inspiradas.

Finalmente, ao término da nossa oficina, será necessário avaliar tanto a ação didática como um todo, quanto cada uma de suas “ferramentas”.

Nossa ideia de avaliação aqui é bastante ampla. Em se tratando de uma oficina-piloto, projetada no papel, mas avessa a reproduzir fielmente modelos já testados, o quesito avaliação deverá contemplar todas as etapas do processo. Assim, os professores/alunos farão, por escrito, suas críticas, orientados por questões sobre:

- a) O arcabouço teórico proposto;
- b) O uso da carga horária pelas atividades programadas;
- c) A seleção dos textos-estímulo;
- d) Os exercícios de produção textual propriamente ditos;
- e) A interação com os membros do grupo;
- f) A divisão das tarefas no grupo;
- g) O sistema de avaliação dos textos produzidos;
- h) A pertinência do “caderno de campo”;
- i) A ideia de se elaborar um banco de textos;
- j) A aplicabilidade de conteúdos e exercícios da oficina na prática docente de cada participante.

Haverá ainda espaço para que sejam computadas falhas, incompletudes, excessos e carências de toda ordem. Essas dissonâncias, juntamente com as iniciativas que tiverem logrado êxito, nos servirão de solo concreto para posteriores reajustes e experimentações.

## **Palavras (quase) finais**

Se nós, ao educarmos nossos alunos, estivermos fazendo aquilo que os parâmetros curriculares recomendam: que nós sejamos capazes de fazer com que nossos alunos tenham a possibilidade de produzir textos dos mais variados gêneros, dotados de coesão, que façam sentido etc., de desenvolver essa capacidade nos alunos, estaremos educando cidadãos conscientes, quer dizer, competentes tanto em termos de produção, como de leitura de texto, de compreensão de texto, porque a leitura não é mera codificação de sinais gráficos. Então, essas habilidades são desenvolvidas, sem dúvida, através dos conhecimentos que a linguística proporciona (KOCH, 2005, p. 127).

Em todas as ocasiões da vida em sociedade, somos convocados a responder, perguntar, explicar, pedir, exortar, concordar, discordar, argumentar, reportar histórias, descrever situações, comportamentos, personagens. Em síntese,

somos chamados a agir discursivamente. No âmbito das trocas linguísticas familiares e íntimas, não enfrentamos maiores obstáculos: o regaço da língua materna nos acolhe e inspira. Todavia, para além dessa esfera de cumplicidade e entendimento tácito, novas habilidades discursivas precisam ser aprendidas, exercitadas, postas em prática. A escola surge como agenciadora de saberes e valores que transcendem a vida estudantil enquanto tal e reverberam nos muitos papéis sociais que desempenhamos ao longo de nossa existência. Os múltiplos modos de dizer, referenciados às incontáveis possibilidades do agir humano, desdobram-se em gêneros do discurso, tema central deste artigo.

As relações entre os gêneros discursivos e o ensino da língua materna no Brasil mostram-se, a nosso ver, um campo de investigação promissor, valendo-se da heterogeneidade mesma de que somos constituídos. Ainda que a teoria dos gêneros tenha sido abordada por muitos pesquisadores nos últimos tempos, suas aplicações em situações de sala de aula necessitam de um desenrolar mais contínuo.

Por esse motivo, a questão maior que perpassou as páginas deste texto vincula-se à necessidade, expressa por Koch no excerto que destacamos acima, de nos tornarmos facilitadores e cicerones dos universos discursivos que nossos alunos precisam adentrar para que participem plenamente do diálogo da *res publica*.

A rigor, a interlocução está aberta a todos. O exercício da docência nos ensina, ao revés, que há no alunado incontornáveis disparidades de repertórios, capitais culturais e experiências anteriores. Ainda que conscientes dessas desigualdades, acreditamos que é possível contribuir efetivamente para que nossos alunos ultrapassem o estágio de meros ventríloquos de ideias alheias e se tornem locutores, leitores, intérpretes e autores críticos.

O trajeto de enunciação que palmilhamos tentou conciliar conteúdos teóricos, disposições normativas e sugestões de aplicação em situações de ensino/aprendizagem.

No início de nossa fala afirmamos que nosso propósito era funcionar como uma conversa ao pé do ouvido de nossos colegas professores. Ratificamos este nosso desejo e esperamos que outras reflexões respondam ao nosso chamado. O enunciado que buscamos construir aguarda, portanto, o ecoar de outras vozes que o acolham, contestem, critiquem e prolonguem.

Por razão análoga, nosso subtítulo relativiza com um *quase as palavras finais*: texto que segue, provisório e inconcluso, à espera das suas réplicas. E já que estamos no solo teórico de Bakhtin, vejamos como ele entrelaça a vida, o diálogo e a utopia de um mundo onde todos deveriam ser, além de ouvidos, reconhecidos:

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKHTIN, 1961, p. 293 *apud* FARACO, 2006, p. 73).

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Cirlene Magalhães. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 127-147.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.
- \_\_\_\_\_. VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 149-181.
- BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Gallimard, 1974.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 15-25.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHARAUDEAU, Patrick. Gênero de discurso. In: \_\_\_\_\_. MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 249-251.
- A COROA do imperador. In: MEIRELLES, Fernando; LUND, Kátia. *Cidade dos homens* (seriado televisivo). Direção: Cesar Charlone. Produção: Rede Globo; 02 Filmes. Rio de Janeiro, 2002 (30 min), son., color.
- DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Enunciação (2) Bakhtin. In: FLORES, Valdir do Nascimento *et alii*. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 99-101.

- D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura ocidental: autores e obras fundamentais*. São Paulo: Ática, 1997.
- FARACO, Carlos Alberto. Carlos Alberto Faraco. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 63-70.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci (org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UFGP, 2007, p. 51-78.
- HOLLANDA, Chico Buarque. O meu guri, [1981]. In: \_\_\_\_\_. *Chico Buarque, letra e música*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 196.
- HORÁCIO *apud* PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira*. São Paulo: Ed. da USP, 2003, p. 9.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Ingedore V. G. Koch. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 123-129.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 151-166.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.19-38.
- POMPÍLIO, Berenice W.; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane C. *et alii*. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 93-126.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa* tomo II. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 27-38.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.  
TODOROV, Tzvetan. Gêneros literários. In: DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário das ciências da linguagem*. Lisboa: Dom Quixote, 1974, p.187-194.