

## ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO COMO PRÁTICA SOCIAL: POR UMA DIDÁTICA DO GÊNERO ENQUANTO ATIVIDADE HUMANA CONCRETA

*Teaching the discourse genre as a social practice: for a didactic of genre as  
a concrete human activity*

Elias Coelho da SILVA

Programa de Pós-graduação em Linguística

[elias.coelho@ifsertao-pe.edu.br](mailto:elias.coelho@ifsertao-pe.edu.br)

Universidade Federal da Paraíba

Instituto Federal do Sertão Pernambucano

<https://orcid.org/0000-0002-0177-6877>

Pedro Farias FRANCELINO

Programa de Pós-graduação em Linguística

Universidade Federal da Paraíba

[pedrofrancelino@yahoo.com.br](mailto:pedrofrancelino@yahoo.com.br)

<https://orcid.org/0000-0001-6945-1940>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino de língua portuguesa baseado na teoria bakhtiniana do ato responsável. Para isso, partimos das noções de mundo teórico e ato concreto discutidas no ensaio *Para uma filosofia do ato responsável*. Intentamos demonstrar que no ensino do gênero do discurso é imprescindível a prática concreta do uso da linguagem, o que requer a imersão do aluno no campo de atividade humana do gênero estudado. Como referencial teórico, buscamos apoio em Bakhtin (2011, 2012, 2013), Volóchinov (2017, 2019) e Sobral (2009), entre outros, para orientar nosso percurso teórico. Em nosso trajeto teórico-analítico, procuramos demonstrar com exemplos de práticas de ensino de língua portuguesa que o trabalho com enunciados concretos deve ir além da produção de textos para que seja avaliado pelo professor, fazendo-se necessária a vivência dos discentes em práticas sociais concretas de interação por meio da linguagem em diferentes campos de atividade humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; gêneros do discurso; ato concreto.

**ABSTRACT:** This work aims to present a proposal for teaching Portuguese language based on the Bakhtinian theory of the responsible act. For this, we start from the notions of theoretical world and con-



crete act discussed in the essay Towards a philosophy of responsible act. We try to demonstrate that in the teaching of the speech genre, the concrete practice of the use of language is essential, which requires the immersion of the student in the field of human activity of the studied genre. As a theoretical framework, we seek support from Bakhtin (2011, 2012, 2013), Volóchinov (2017, 2019) and Sobral (2009), among others, to guide our theoretical path. In our theoretical-analytical path, we seek to demonstrate with examples of Portuguese language teaching practices that working with concrete utterances should go beyond the production of texts for teacher evaluation, making it necessary to incorporate students in concrete social interaction practices through language in different fields of human activity.

**KEYWORDS:** Teaching; speech genres; concrete act.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os gêneros do discurso vêm ganhando cada vez mais espaço no ensino de língua portuguesa. Na esteira da inclusão de teorias do texto e do discurso e na tentativa de superar o ensino baseado predominantemente na gramática normativa, as obras do Círculo de Bakhtin ganharam cada vez mais espaço nos documentos oficiais que norteiam o ensino em nosso país.

No entanto, a falta de formação continuada adequada e o pouco aprofundamento da noção de gênero do discurso desde a formação inicial do docente fizeram com que o estudo da produção e compreensão de texto não passasse de uma outra normatização da forma de ensino de língua materna em sala de aula. Ademais, os conflitos entre as concepções de gêneros textuais e gêneros do discurso, em um primeiro momento, e por vezes até hoje, provocaram ruídos que prejudicaram a compreensão de sua aplicabilidade nas aulas de língua portuguesa<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A título de ilustração, discussões a esse respeito foram realizadas por Rojo (2005) e Marcuschi (2008). Para Rojo (2005, p. 185), a teoria do gênero do discurso difere da teoria do gênero textual porque cada uma delas parte de diferentes releituras das obras de Bakhtin, sendo que a primeira “centrava-se sobretudo nas situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185). Por seu turno, Marcuschi (2008) preferia usar o termo indistintamente, pois, para ele, “entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 84). Essa volatilidade entre os termos e aplicação do conceito acabou reverberando nos livros didáticos e, por consequência, na sala de aula. Em decorrência disso, muitas vezes o gênero textual/discursivo era concebido como a forma do texto, com foco no ensino da forma composicional e nas tipologias textuais, reduzindo assim sua aplicação; em outros momentos, como prática sociodiscursiva, com foco na interação entre os sujeitos, mais próximo, portanto, do que aqui defendemos.

Evidentemente, as discussões que serão desenvolvidas neste artigo pretendem ajudar a superar este dilema, buscando relatar uma proposta de ensino do gênero do discurso baseada na perspectiva bakhtiniana, que propõe uma abordagem inovadora de trabalho com os enunciados, com ênfase na dimensão sócio-histórica da linguagem.

Com esse horizonte em vista, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino de língua portuguesa baseado na teoria bakhtiniana do ato responsável. Para isso, partimos das noções de mundo teórico e ato concreto discutidas no texto *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2012 [1920-24]). Buscamos demonstrar que no ensino do gênero do discurso é imprescindível a prática concreta do uso da linguagem, o que requer a plena imersão do aluno no campo de atividade humana do gênero estudado.

Num primeiro momento, discutimos a ideia de mundo teórico e o mundo dos atos concretos para demonstrar que os gêneros do discurso realizam interações humanas concretas e só nelas eles fazem sentido. Em seguida, estabelecemos uma relação entre a didática do ensino tradicional e a didática do ensino do gênero a fim de sustentar a ideia de que o ensino da língua deve estar sustentado no uso das mais variadas formas de gênero do discurso. Por fim, buscamos demonstrar com exemplos de práticas de ensino de língua portuguesa que o trabalho com enunciados concretos deve ir além da produção de textos para avaliação do professor, fazendo-se necessária a vivência dos discentes em práticas sociais de interação por meio da linguagem em diferentes campos de atividade humana.

## O ATO TEÓRICO E O ATO CONCRETO

Volóchinov (2019 [1930]) traz a interação verbal para o centro de nossa relação com a linguagem e com o mundo, não fazendo a separação entre a linguagem e nossos atos cotidianos. Pelo contrário, para o autor, nossas atividades são permeadas pela linguagem em alguma dimensão e só são compreendidas se envoltas por signos. E estes, por sua vez, só ganham vida quando participam de alguma atividade social. Nas palavras do pensador russo, “*A essência real da língua é o acontecimento social da interação discursiva*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 268. Itálico do autor).

É nessa perspectiva de linguagem como elemento central das atividades sociais que o Círculo de Bakhtin aborda a questão dos gêneros do discurso. Da perspectiva desse grupo de estudiosos, aprendemos os gêneros do discurso ao mesmo tempo em que adquirimos a língua, uma vez que esta se apresenta para nós em forma de gêneros cotidianos como a conversa entre os pais e a criança, entre os próprios pais, na relação

com pessoas próximas e familiares. À medida que o sujeito é inserido nos diversos espaços sociais, absorve também as formas de interação das relações institucionais.

Assim, os gêneros estão tão intimamente ligados a nossas vivências que no cotidiano sequer paramos para pensar sobre eles, apenas usamos conforme as experiências que nos chegam ao longo de nossa vida. Como parte de nossa vivência, todo texto concretamente realizado, isto é, todo enunciado concreto evoca sentidos e constitui nossa experiência com o mundo. Por isso, ao enunciar, estamos construindo uma realidade significativa. Em outras palavras, enunciar é agir sobre o mundo e interagir com ele.

Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2012 [1920-24]) esboça os pilares daquilo que será considerada por seus leitores e estudiosos uma teoria dialógica da linguagem. Mas o autor, naquele momento, estava preocupado em desenvolver o que chamou de *prima* filosofia, uma filosofia primeira que daria conta não apenas dos aspectos abstratos da vida humana, mas dos atos concretos que realizamos cotidianamente.

Nesse contexto, o autor faz uma diferenciação entre o *mundo teórico* e os *atos concretos*. Tratando sobre ciência, filosofia e arte, Bakhtin (2012 [1920-24]) desenvolve sua crítica às ideias que tratam do mundo teórico como representação direta da realidade. Para esse pensador russo, o mundo teórico e abstrato da cultura (ciência, arte e filosofia) difere do mundo em que o sujeito vive e age. Cada ação é singular, embora participe de um todo histórico, social e cultural. Porém, o agir do homem num tempo e espaço específicos não apenas traz à tona a existência do evento, mas também modifica a realidade.

Dessa forma, pensar os fenômenos humanos separados de sua realização concreta torna-se válido apenas em termos lógicos e objetivos dentro do campo da cultura em que surge tal pensamento. Para o pensamento abstrato filosófico e científico, por exemplo, os conceitos e teorias podem ser universalmente válidos, mas apenas enquanto sentidos abstratamente situados em relação aos fenômenos humanos. Em termos concretos, os eventos humanos comportam tais abstrações como uma dimensão que os compõe e não como totalidade de si. Em outras palavras, e adentrando a seara do enunciado, posso legitimamente teorizar sobre a estrutura e a linguagem da publicidade, mas esta minha abstração teórica só aparece como parte elementar das publicidades concretamente realizadas, que, inclusive, podem incorporar elementos e sentidos outros não previstos por minha abstração, pois esta pode ser válida para o conjunto geral de tais gêneros discursivos, mas não para cada publicidade em particular.

Isso significa que a cada realização enunciativa a linguagem incorpora os aspectos da situação de comunicação envolvidos na interação entre os sujeitos, cada um com suas experiências de mundo, com suas singularidades. Por isso, nenhuma abstração teórica

será capaz de captar integralmente a ação dos sujeitos concretos, pois para isso teria que capturar o próprio sujeito em sua singularidade. No entanto, é próprio da abstração a separação entre os atos humanos e seu conteúdo.

A abstração teórica, portanto, se faz separando o conteúdo dos atos humanos dos atos concretos em si. No mundo teórico não há sujeitos e nem atos, pois, reiterando,

O mundo teórico se obtém por uma abstração que não leva em conta o fato da minha existência singular e do sentido moral deste fato, que se comporta ‘como se eu não existisse’ [...] e tal conceito de ser, que é indiferente ao fato, para mim central, na minha encarnação concreta e singular no existir [...] não pode, por princípio, acrescentar nada a ele, nem tirar nada dele, já que esse mundo teórico permanece igual e idêntico no próprio sentido e significado, exista eu ou não; ele não pode oferecer nenhum critério para minha vida como agir responsável, não pode fornecer nenhum critério para a vida da práxis, para a vida do ato, porque nele eu não vivo: e se fosse tal mundo o único, eu não existiria” (BAKHTIN, 2012[1920-24], p.52).

Aqui reside uma questão central da filosofia bakhtiniana seguramente produtiva para o ensino de língua, em especial para o ensino do gênero do discurso, uma vez que o espaço escolar trabalha efetivamente com a abstração do objeto de estudo, como acontece, por exemplo, nas aulas de língua portuguesa. Assim, tanto o estudo da gramática como o estudo do texto e do gênero tendem apenas à abstração. Aparentemente, todo objeto de ensino deve passar pela abstração pedagógica da didatização. Logo, ensinar a produzir texto é demonstrar sua estrutura; ensinar gramática é explicar a relação entre os elementos da língua; ensinar o gênero do discurso é explicar a estrutura composicional, o tema e o estilo que o compõem. Esses aspectos, obviamente, são relevantes, mas

O conhecimento teórico de um objeto como existente por si mesmo, independente de sua posição real em um mundo singular, a partir do lugar singular de quem dele participa, é plenamente justificado; todavia não é o conhecimento último, mas apenas um momento teórico auxiliar dele (BAKHTIN, 2012[1920-24], p.107).

Por esse motivo, é comum o estudo da língua parecer distante do discente, mesmo que este faça os mais diferentes usos dela em seu cotidiano. Por vezes, o estudo dos gêneros do discurso torna-se mais abstrato para o aluno do que o estudo gramatical, especialmente quando não é realizado como atividade concreta com a finalidade natural do gênero. Isto é, quando o fim último da atividade escolar se resume à entrega de

um texto, num determinado formato para que o professor avalie e atribua uma nota, a produção textual não passa de diferentes momentos de abstração, não sai da teoria para a vida, não promove sua real natureza: a interação verbal.

Tomado o texto como gênero do discurso, a presença do evento de interação concreta deve estar na base da atividade de linguagem como um encontro do eu com o(s) outro(s) numa atividade viva. Para o Círculo, “a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente as posições socioavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas” (FARACO, 2009, p. 90) nas quais respondo e sou responsável pelo dizer. Assim, o ato que realizo “provém do eu como centro arquitetônico. Sempre orientado para o outro.” (ZAVALA, 2009, p. 162).

Por isso, cumprir as etapas de construção de um texto publicitário para entregar ao professor a fim de que ele avalie não torna tal texto uma publicidade, mas apenas simulação desta. Qualquer realização concreta da linguagem humana é um ato e “[...] no momento do ato, o mundo se reestrutura em um instante, sua verdadeira arquitetura se restabelece, na qual tudo que é teoricamente concebível não é mais que um aspecto” (BAKHTIN, 2012[1920-24], p. 53), pois ao realizar um ato concreto de linguagem o sujeito necessariamente considera o seu endereçamento e as circunstâncias de enunciação. Aqui mora o “tabu” do objeto escolar: é possível didatizar os gêneros do discurso sem ficar apenas na abstração teórica?

## DA DIDATIZAÇÃO AO GÊNERO COMO ATO SOCIAL CONCRETO

A pergunta que encerra a seção anterior aponta para o grande perigo da separação entre os aspectos teóricos subjacentes ao ensino e a realização viva da linguagem através dos enunciados concretos e únicos. Tornar algo didático pressupõe a fragmentação de parte de um todo do objeto para facilitar a compreensão de sua natureza. Porém, no que se refere ao uso da língua, essa separação pode ser prejudicial e, ao invés de facilitar a compreensão, promove apenas o aprendizado de algo que se possa reproduzir automaticamente enquanto forma, mas sem finalidade e conteúdo.

Isso se dá porque a natureza da linguagem, segundo Bakhtin (2011[1979]), é o diálogo. Tudo na linguagem, verbal ou não-verbal, deve entrar em constante interação com o mundo. Um enunciado concretamente realizado nasce sempre como resposta a outro(s) enunciado(s), mas também como resposta de um sujeito a outro(s) sujeito(s). Como os gêneros do discurso são formas típicas de enunciado, sua realização só encontra sentido se participar de algum diálogo concreto, se se constituir de uma resposta a algo, se for direcionado a alguém ou a um grupo e esperar dele(s) uma resposta.



Fora desse cenário vivo no qual a língua permeia nossas atividades sociais diárias, qualquer texto não passa de um simulacro que jamais poderá ultrapassar as paredes da sala de aula. Por isso, o ensino da produção de textos deve ter como princípio o fato de que a “língua só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2013[1929], p. 209).

Partindo dessa premissa, urge novos questionamentos: faz sentido solicitar de um aluno que produza um texto com base nos aspectos de um determinado gênero do discurso apenas para que o professor leia e atribua uma nota? Esse aluno, mesmo simulando um interlocutor, estaria mesmo endereçando o enunciado? Haveria nele uma motivação real em se comunicar com “alguém”? Esse texto realmente reestruturaria o mundo? Ele movimentaria um interlocutor em função de uma resposta interessada? Evidentemente, a resposta é negativa. Isso fica ainda mais claro quando lembramos que a resposta do professor ao texto produzido pelos alunos não é um outro texto em diálogo, mas correções pontuais referentes à própria estrutura textual, ignorando quase completamente o diálogo resposta, pois o compreende apenas como um simulacro, não uma realização concreta de uso da língua. Logo, fora do diálogo, não passa de um texto morto.

Esse texto natimorto é percebido de imediato pelos alunos, que constantemente repetem a clássica pergunta: “para que serve aprender português?” Se antes o ensino de língua materna era baseado na gramática normativa e tal pergunta fazia sentido, por que esta indagação ainda persiste mesmo com o ensino do gênero tão presente na sala de aula? Provavelmente, porque o ensino de língua portuguesa permanece alheio ao ato, priorizando o mundo teórico como principal fundamento do ensino.

Vale ressaltar que a definição de gênero do discurso postulada por Bakhtin (2011[1979]) o compreende como ato ou atividade social concreta, uma vez que

O emprego da língua efetua-se em forma de **enunciados** (orais ou escritos) **concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana**. Esses enunciados **refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo** não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses elementos [...] estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação [...] **cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados**, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 262, negrito nosso).

Ora, considerando a perspectiva bakhtiniana de que os gêneros são formas de enunciados de diferentes campos de atividade humana e que são proferidos pelos integrantes (sujeitos) de tais campos, não seria estranho a escola, que faz parte do campo da educação, produzir em suas atividades gêneros de outros campos? Produzir em sala de aula enunciados de outros campos de atividade não seria retirá-los de seu espaço natural de circulação, descaracterizando sua funcionalidade? A resposta não é tão evidente como parece à primeira vista. Mas é certo que retirar o gênero de seu espaço natural de circulação e levá-lo à escola apenas como simulacro o descaracteriza. E esse é provavelmente o percurso mais comum, isto é, o percurso de esvaziamento da vida do enunciado.

A proposta deste artigo é fazer o percurso inverso: levar a escola a outros campos de atividade humana. Esse percurso deve ter como princípio o aspecto teórico do ensino de língua materna e os atos sociais que são realizados pelos sujeitos por meio da língua. Ou seja, após teorizar didaticamente sobre a língua, característica natural do campo educacional, deve-se levar o estudante a se tornar integrante real de um campo de atividade humana e agir socialmente como tal.

Devemos considerar campos de atividade como formas de relações sociais, institucionalizadas ou não, que produzem diferentes formas de comunicação e também outras formas de atividade não discursivas. Assim temos o campo da saúde, da educação, da família, do comércio, da economia, da justiça, da literatura, do humor etc., e os enunciados produzidos pelos alunos devem considerar as finalidades dos referidos campos e os propósitos comunicativos em relação aos interlocutores concretos.

Como gêneros cumprem funções sociais, os alunos não devem produzi-los para um professor, mas para agirem a fim de concretizar alguma função em relação a diferentes grupos sociais, como resposta a seus anseios, mas também como resposta aos anseios dos outros, estabelecendo relações dialógicas, pois, assim, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos; [pois] é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 263).

### **Um exemplo-proposta**

Este trabalho surgiu a partir do velho questionamento sobre para que serve o ensino de língua portuguesa. Tal questionamento partiu de alunos do primeiro ano do ensino médio do Instituto Federal do Sertão Pernambucano em meio ao ensino remoto provocado pela pandemia de COVID-19. Como a instituição oferece o curso médio-técnico, os alunos se perguntavam sobre o porquê de os cursos das disciplinas básicas



não realizarem atividades práticas como faziam nas disciplinas técnicas. Antes da pandemia, o curso de agroindústria, por exemplo, partia da teoria para a produção de novos produtos alimentícios que os alunos poderiam oferecer no mercado; enquanto o curso de agropecuária buscava novas formas de produção de produtos orgânicos com melhor aspecto visual para serem ofertados nas feiras da região.

A observação desse aspecto gerou o seguinte questionamento sobre o movimento dos campos de atividade humana em relação ao espaço escolar: eles vão até a escola ou a escola vai até eles? A resposta aparecia constantemente na fala dos alunos: “faço agropecuária porque moro no sítio, planto e crio gado”; “a região é gesseira e o curso de edificações faz com que eu mergulhe nesse mercado na prática” etc. Esses enunciados refletem e refratam valores concretos da vida e da perspectiva dos discentes.

O resultado desse processo de observação foi a percepção de que, na prática, os discentes se convertiam em agropecuários, arquitetos, agroindustriais e atuavam concretamente na feira de orgânicos, no polo gesseiro e nas construções da cidade. Em outras palavras, a escola ia ao encontro de outras esferas de atividade, convertendo estudantes em integrantes de tais esferas. Logo, cada ato incorporava os valores e características da atividade realizada e convertia o sujeito do espaço escolar no sujeito do mercado.

Mas como promover essa dinâmica no ensino de língua materna? Em meados de 2020, os alunos se questionavam sobre a educação no Brasil, os efeitos psicológicos do distanciamento social, sobre o desemprego na região e o fechamento do comércio, dentre outros questionamentos relevantes. Em meio a essas indagações, o velho “para que serve mesmo essa aula?” E a resposta mais evidente foi “para dar respostas às perguntas”.

Após algumas reflexões teóricas, decidiu-se em conjunto com as turmas dos primeiros anos que formariam grupos para produzirem textos que respondessem aos seus anseios e que tais textos deveriam ter um tema, público-alvo e uma motivação. Nas aulas teóricas foram discutidas noções como texto, gêneros do discurso, campo de atividade, finalidade e prática social, chegando-se à conclusão de que os gêneros são práticas sociais que se realizam por meio da linguagem em diferentes campos de atividade.

Assim, alunos com questões e motivações em comum juntaram-se em grupos, trios ou duplas para realizarem uma atividade social concreta por meio da linguagem. Alguns queriam respostas e escolheram o campo do jornalismo para descobrir e compartilhar informações; outros queriam se divertir e escolheram o humor; alguns decidiram compartilhar seus prazeres e criaram páginas de divulgação de conhecimento. Nenhuma atividade deveria ser entregue ao professor, mas seria produto deles (alunos)

divulgado para seu público e a avaliação seria apenas uma formalidade e teria como critério a recepção responsiva do interlocutor.

Partindo das noções de mundo teórico e de ato humano desenvolvidas por Bakhtin (2012[1920-24]), foi construído o seguinte percurso:

a) Mundo teórico:

1 - discussões teóricas sobre o uso da linguagem nas diferentes situações de atividade humana;

2 – discussão sobre os anseios dos alunos em meio à pandemia de Covid-19;

3 – formação de grupos entre alunos com anseios em comum;

4 – encontros virtuais de orientação com o docente para discutir qual campo de atividade humana e gênero do discurso cumpririam melhor a finalidade do grupo, sendo um encontro semanal e, no total, quatro.

b) Ato concreto no mundo

1 – encontros virtuais semanais entre os componentes do grupo para definir as atividades, definir o processo de produção e elaborar o material.

2 – dar publicidade ao trabalho nos meios escolhidos pelos alunos com a finalidade de atingir o público desejado.

Durante o período de um mês, esse processo deu origem à produção de vários gêneros como telejornal, resenhas de livros em revistas virtuais, quadro humorístico paródico, entrevista coletiva mediada, dentre outros. Como a pandemia impedia os encontros, foram escolhidos diferentes meios virtuais para divulgação dos trabalhos a fim de que chegassem ao público-alvo.

A seguir, serão apresentados *prints* de alguns materiais produzidos. Levando em conta que o telejornal contém imagens de alunos menores de idade, serão mostradas apenas partes em que eles não aparecem, mas que servem a nossa exemplificação analítica assegurando a privacidade dos sujeitos da pesquisa. O mesmo será feito com os demais materiais que requerem o devido cuidado com a imagem dos discentes. Saliente-se ainda que esta pesquisa cumpre todos os requisitos do Conselho de Ética em Pesquisa, especialmente no que tange à pesquisa com humanos, neste caso, o uso de textos de alunos. Cumpre destacar que só foram analisados os trabalhos produzidos por discentes que concordaram em participar da pesquisa, inclusive assinando o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) juntamente com a anuência e assinatura dos pais. Dito isso, segue abaixo o *print* da abertura do Jornal Arretado:

Figura 1 – Jornal Arretado



Fonte: Alunos do 1º ano do ensino médio-técnico em edificações do IFSertãoPE

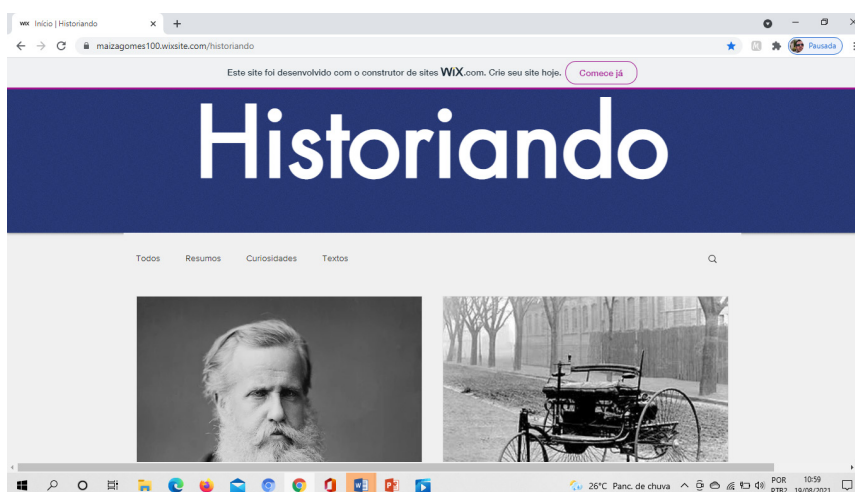
Essa é a apresentação do Jornal Arretado, um telejornal focado nos problemas provocados na região do Sertão do Araripe durante o ano de 2020. Note-se que a própria configuração do *layout* de introdução do jornal recorta o cenário de recepção, voltado para o público sertanejo. O cacto que substitui o “t” da palavra “arretado” alude à planta símbolo do sertão, enquanto a própria palavra é uma variante linguística diatópica, o que gera uma proximidade e intimidade maior com o público da região, assim como a cor terra escolhida para compor este signo verbal faz referência à memória da seca comum à caatinga sertaneja e ao calor do sol escaldante.

O Jornal Arretado contém todas as características de um telejornal: âncoras, entrevistadores, notícias sobre temas variados (saúde, educação, economia, emprego, lazer, esporte) e uma matéria com uma psicóloga da cidade sobre os efeitos psicológicos causados pela pandemia no público adulto e nos adolescentes. Vale salientar que esta matéria tem uma introdução sobre o assunto antes da entrevista e foi realizada após uma pesquisa com os moradores da região, por meio do *Facebook*, sobre qual assunto gostariam que fosse discutido na matéria.

É importante ressaltar que um produto como este não pode ser realizado apenas por um aluno, pois o telejornal é composto por editores, revisores, âncoras, repórteres, câmeras etc. Dessa forma, o trabalho coletivo foi imprescindível e os adolescentes perceberam que a notícia e a entrevista não são gêneros produzidos apenas por uma pessoa e para uma pessoa. Porém, isso é comum nos simulacros de notícia e entrevista em sala de aula. Percebeu-se também que o telejornal é um gênero que se produz por

meio de um conjunto de outros gêneros que dão vida a ele e por diferentes semioses além de recursos tecnológicos que lhe dão suporte. A Figura 2 é um *print* da página da revista eletrônica Historiando.

Figura 2 – Historiando



Fonte: Alunas do 1º ano do ensino médio-técnico do IFSertãoPE.

A revista foi produzida por duas alunas que compartilhavam o desejo de divulgar curiosidades históricas para o público adolescente. Ao navegar na página, o leitor encontrará fatos curiosos da história da humanidade que não são estudados no Ensino Médio.

Com foco nos adolescentes, as autoras decidiram fazer pequenos resumos sobre tais fatos, acompanhados de fotografias curiosas, que funcionam como *links*, para chamar a atenção do leitor, como ilustra a figura 3. A ideia de fazer pequenos resumos partiu do princípio de que o público não perderia tempo lendo longas histórias na internet. Na página, o leitor encontra curiosidades que vão da história do carro à higiene na Idade Média:

Figura 3 – *Links* de páginas do Historiando



Fonte: Alunas do 1º ano do ensino médio-técnico do IFSertãoPE.

A página tem espaço para comentários e curtidas. Dessa forma, o leitor pode interagir com o trabalho das autoras ampliando as relações dialógicas. Na figura 3, pode-se perceber a quantidade de visualizações e curtidas (ícones olho e coração, respectivamente) que confirmam que a página está sendo acessada pelos usuários.

Um aspecto interessante é o do título atribuído à página: “Historiando”. Nota-se aí a relação com o componente curricular “História”, ofertado oficialmente na estrutura curricular da educação básica, mas com o registro da palavra como verbo na forma nominal gerúndio (“Historiando”), o que sugere um aspecto de inacabamento, algo que está em processo. Como a proposta das alunas é trazer curiosidades que normalmente não são tratadas como conteúdos escolares, ou seja, que não têm necessariamente que passar pelo crivo da História, o título também nos remete à palavra “estória” (“estoriando”), que tem o sentido mais relacionado à imaginação, a narrativas não reais (ou ficcionais).

Nesse sentido, o projeto enunciativo das autoras responde, de forma responsiva, e por que não dizer, original, inovadora, a uma lacuna ou necessidade comunicativa observada por elas no contexto da prática social da qual fazem parte, juntamente com os sujeitos com quem interagem. As narrativas selecionadas pelas autoras para compor

a página, embora não sejam tema oficial dos manuais de História ou, pelo menos, não sejam tratadas cientificamente, não deixam de ter seu caráter histórico na medida em que registram costumes, hábitos, comportamentos de sujeitos reais e concretos de uma determinada época. Ou seja, as autoras optam pelo registro da história de fatos considerados triviais ou não oficiais pelo discurso científico, mas que têm sua relevância para a humanidade.

A estrutura composicional da página mostra a presença de três elementos usados para interação entre os interlocutores: os símbolos do visualizar, comentar e curtir. Nota-se, na figura, que houve reação (responsiva ativa) de interlocutores que demonstraram seu posicionamento discursivo na escolha de um dos elementos para comunicar sua atitude valorativa emotivo-volitiva. O registro dessa forma de interação, embora possa parecer insignificante, tem sua relevância porque mostra um aspecto constitutivo desses modos de comunicação virtual, materializada de forma peculiar à esfera, ao suporte, aos interesses e projeto enunciativo da autoria.

Por fim, cumpre destacar que, apesar de as autoras proporem um trabalho voltado para divulgação de curiosidades, sem o compromisso de um conteúdo escolar formal, o enunciado relacionado a cada figura apresenta informações verdadeiras, coerentes, com base em seu repertório de conhecimento e nas expectativas que presumem ter o usuário.

Trabalho parecido foi realizado por outras duas alunas que decidiram compartilhar suas experiências de leitura criando uma revista eletrônica chamada “Relatos de um leitor”. Na página inicial, o leitor é recebido com uma introdução cujo título é “Livros são portas para outras dimensões”, seguido de boas-vindas e informações sobre o que irá encontrar na revista. Assim, as alunas buscaram de antemão conquistar os usuários com uma introdução chamativa, haja vista que seu auditório presumido são adolescentes e, portanto, iniciantes no universo da leitura literária.

A página é composta por várias resenhas de livros com a finalidade de orientar o usuário sobre boas escolhas de leitura. Há também espaço para que o próprio usuário publique uma resenha para contribuir com a revista, sendo que a revisão e edição do texto ficam sob responsabilidade das autoras da revista. O espaço foi pensado para a interação entre jovens com interesses em leitura, mas também para que os usuários estabelecessem uma relação mais fidelizada com a revista, contribuindo com resenhas originais. Nas figuras 4 e 5, abaixo, seguem, respectivamente, as imagens da página inicial com as boas-vindas ao leitor e dos ícones para acesso às resenhas.

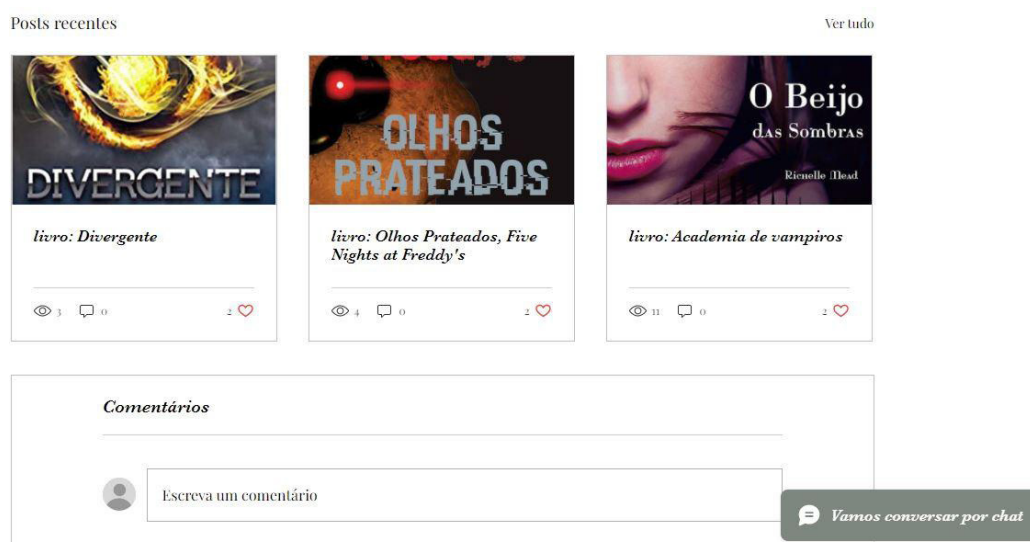


Figura 4 – Revista Relatos de um Leitor



Fonte: Alunas do 1º ano do ensino médio-técnico em informática do IFSertãoPE.

Figura 5 – Página da Revista Relatos de um leitor com *links* para acesso às resenhas



Fonte: Alunas do 1º ano do ensino médio-técnico em informática do IFSertãoPE

Na figura 4, além do título, o enunciado “Livros são portas para outras dimensões” funciona como um apelo ao leitor, um convite para os usuários acessarem as resenhas.

Logo abaixo, seguem as boas-vindas, que demarcam a presença do outro no interior do enunciado, tornando-o linguística e enunciativamente sujeito integrante da enunciação. Essa instauração do outro no diálogo interior das autoras da página evidencia-se tanto na expressão exofórica “Bem-vindo ao Relatos de um leitor”, que aponta para o sujeito externo ao texto, quanto nos pronomes “te” e “você”. Tais pronomes pressupõem uma relação de intimidade com o interlocutor, simulando uma conversa face a face com o usuário da página e criando, assim, uma relação de confiança, pois “o discurso íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 304) e procura estabelecer uma certa reciprocidade.

Assim, esses elementos enunciativos se consubstanciam em atitudes responsivas ativas, especialmente porque também revelam que as autoras antecipam expectativas de seus leitores, que poderiam ser representadas em enunciados presumidos do tipo “como encontrar um livro que eu goste?”, “tem muitos livros aqui, qual o melhor para mim?”, subentendidos no seguinte trecho das boas-vindas: “*para te ajudar a encontrar o melhor [livro] para você*”. Como ensina Bakhtin (2011[1979]), ao construir um enunciado, “procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo...)” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 302). As próprias imagens, coloridas e chamativas, escolhidas para ilustrar as resenhas (Figura 5), antecipam as tendências e os gostos do auditório presumido, o que acentua ainda mais a atitude responsiva das autoras.

Outro trabalho interessante que traz a lume a dimensão dialógica da linguagem refletida no enunciado foi uma publicidade produzida por alunas do curso médio integrado em edificação. Incomodadas com uma discussão recente entre pais e escola sobre aulas de educação sexual, as alunas propuseram a produção de uma publicidade com a finalidade de orientar os pais sobre o que a escola ensina a respeito do tema, buscando desconstruir *fake news* sobre o assunto.

A equipe foi composta por três alunas, que se organizaram de acordo com suas habilidades na realização do trabalho. Uma produziu o texto; outra fez o papel da atriz na propaganda, inclusive verbalizando o texto; e uma terceira filmou e editou o vídeo, inclusive a legenda.

A publicidade foi bem simples, mas com um texto bem direcionado e organizado. Posicionada em frente de um fundo vermelho, provavelmente a parede da própria casa, uma adolescente com roupa azul, para contrastar com o fundo e a letra branca da legenda, com um semblante sério, enuncia:

*“As escolas estão sempre dispostas a auxiliar os alunos da melhor forma possível. Quando a escola fala de educação sexual, os pais sentem um certo preconceito com o assunto. Mas a educação sexual não é ensinar a fazer sexo e nem mostrar pornografia. E muito menos contrariar valores religiosos. Educação sexual, o que é? É conhecer o próprio corpo. É ensinar a criança que ela não deve deixar ninguém tocar nas suas partes íntimas sem o seu consentimento. E é auxiliar jovens para que se previnam contra doenças sexualmente transmissíveis e ensiná-los sobre o desenvolvimento hormonal e como ele ocorre. Você sabia que tem acesso à educação sexual consegue identificar casos de violação sexual em seus corpos? Então, senhores pais, a escola não está tentando ensinar a fazer o ato, está tentando informar para que eles consigam identificar e lidar com situações desagradáveis. E esse tema é abordado em sala de aula respeitando: idade, série e capacidade de compreensão de cada aluno, da maneira correta e sem constrangimento. (Negrito nosso)*

Definido o público e cientes de que a publicidade chegaria a seus destinatários, as alunas organizaram o texto de tal modo que as informações contrastassem com o conhecimento prévio e estereotipado do auditório. A relação que se estabelece não é apenas entre os sujeitos atriz-pais, mas também pais-escola, discurso religioso-discurso pedagógico.

Logo no primeiro período do enunciado, as alunas já buscam antecipar qualquer contraposição por parte do auditório afirmando que *“As escolas estão sempre dispostas a auxiliar os alunos da melhor forma possível”*. Esta é uma característica comum aos enunciados concretos, pois *“Todo enunciado está voltado para uma resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável”* (BAKHTIN, (2015[1930], p.52, itálico do autor). Essa resposta presumida determina, em certa medida, toda orientação discursiva do enunciado. É pensando nela que o enunciado vai sendo desenvolvido.

Na sequência, vemos que o discurso da publicidade se volta para o já-dito, isto é, para o discurso dos pais que são contrários ao ensino de educação sexual na escola. Assim, são apresentados os receios destes pais de que a escola esteja ensinando os alunos a praticarem o ato sexual, mostrando pornografia e desvirtuando os valores religiosos. Aqui se estabelece uma oposição entre a crença do auditório e as práticas escolares. Tal oposição serve para o fim desejado, uma vez que o encadeamento discursivo joga com a negação e a afirmação. O discurso dos pais é sempre negado: *“Mas a educação sexual não é ensinar a fazer sexo e nem mostrar pornografia”, “Então senhores pais, a escola não está tentando ensinar a fazer o ato”*. Como se sabe, a negação contém sempre uma

afirmação (DUCROT, (1987), ou seja, ela é ao mesmo tempo a afirmação do que o outro diz, nesse caso, os pais, e uma rejeição desse dizer.

Por outro lado, o discurso da escola é sempre reafirmado: “*Educação sexual, o que é? É conhecer o próprio corpo*”. A publicidade nada mais é, nesse sentido, do que o discurso pedagógico reorganizado na forma do gênero publicitário com a finalidade de desfazer um mal-entendido. Dessa forma, o enunciado acaba por retomar novamente um já-dito, agora o pedagógico, para reafirmá-lo. Afinal, em todo ato concreto em que se realiza o enunciado, “a última instância criativa, a ideia do autor, não está realizada no discurso direto deste, mas através de palavras de um outro, criadas e distribuídas de certo modo como palavras do outro (BAKHTIN, 2013[1929], p. 2015).

O que está em jogo não são palavras apenas, mas uma relação entre valores morais, religiosos e pedagógicos. Estes são captados pelas alunas e materializados em seu enunciado. Por isso, a publicidade busca um tom de apaziguamento, negando a crença dos pais em dizeres falaciosos e afirmando aquilo que supunham ser de interesse tanto dos pais quanto da escola: “***Então, senhores pais, a escola não está tentando ensinar a fazer o ato, está tentando informar para que eles consigam identificar e lidar com situações desagradáveis***”. E ainda acrescenta que isso é feito de forma cuidadosa, “*respeitando: idade, série e capacidade de compreensão de cada aluno, da maneira correta e sem constrangimento*”, o que pressupõe a tentativa de anular qualquer avaliação negativa por parte dos pais a respeito do ensino da educação sexual na escola.

Como se pode constatar também nesse caso, imerso em uma atividade concreta cuja produção do gênero discursivo se desenvolve na relação entre o mundo teórico e o mundo do ato concreto, o enunciado produzido pelas alunas ganha vida, pois se realiza em interação real, com atores, autores, auditório e finalidades concretos. Para que o gênero se concretizasse e atingisse seu público, as alunas foram impelidas a antecipar os valores do auditório presumido, suas crenças e seus anseios. Todos esses elementos aparecem materializados na publicidade, estabelecendo o que Bakhtin (2013[1929]) chama de relações dialógicas, presentes apenas em enunciados concretos entre sujeitos social e valorativamente inter-relacionados. Só nas relações dialógicas é possível a construção de sentido, uma vez que o sentido é a resposta que damos aos enunciados (BAKHTIN, 2011[1979]), seja antecipando-os, seja retomando-os.

Esses exemplos de trabalhos desenvolvidos pelos/as alunos/as do primeiro ano do IFSertãoPE apontam para a necessidade da mudança de orientação no ensino de língua portuguesa em sala de aula, especialmente no que tange ao ensino do gênero do discurso. Na própria organização dos elementos verbais e não-verbais há a presença

constante do público com o qual se dialoga, dos discursos outros que estabelecem uma relação dialógica entre o texto e o mundo. Esses são produtos de uma linguagem viva, atos humanos que se realizam pelas mais diferentes materialidades sógnicas, dando vida à linguagem, pois apenas a “própria dinâmica e heterogeneidade social que podem explicar o gênero” (MARCHEZAN, 2014, p. 118).

Nesses pequenos recortes, percebemos que os discentes não se preocuparam apenas com a forma composicional do gênero, mas, acima de tudo, com a forma arquitetônica, pois esta “se vincula com o projeto enunciativo do autor, com o tipo de relação com o interlocutor que ele propõe” (SOBRAL, 2009). Como estavam dialogando com interlocutores reais a partir de um campo de atividade humana definido e com finalidades concretas, todos os elementos que determinavam a organização textual foram considerados a partir das relações sociais a que se propunham estabelecer, pois sempre tinham a compreensão responsiva do interlocutor como fim último. Afinal, como nos ensina Volóchinov (2017[1929], p. 110, destaque do autor) “*não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social* (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico)”.

Assim, uma didática do ensino do gênero do discurso que não considere a prática social na qual ele se insere, desvincula a língua da atividade social que a engendra, tornando-a morta e seu ensino sem sentido. Ao perder o sentido, o ensino de língua portuguesa leva inevitavelmente ao velho questionamento: para que serve o ensino de língua portuguesa?

## CONSIDERAÇÕES DE UM PERCURSO

Partindo da premissa de que o trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula deve levar a escola em direção aos diferentes campos de atividade humana, considerando a produção de texto um ato concreto do discente em relação ao mundo, este artigo apresenta-se como mais uma contribuição para o ensino dos gêneros discursivos a partir da perspectiva bakhtiniana.

Apesar de uma concepção de linguagem fortemente vinculada com as atividades humanas concretas, a noção de gêneros do discurso vem sendo incorporada de diversas formas na escola, muitas vezes sem a devida cautela, gerando um descompasso entre teoria e prática. É necessário compreender que Bakhtin era um filósofo e que o raciocínio filosófico perpassa todas as noções de linguagem desenvolvidas pelo autor e o Círculo.

Tendo o ato humano como o ponto fundamental de suas reflexões, Bakhtin (2011[1979], 2013[1929]) propõe uma teoria de discurso/enunciação que considere os usos da linguagem em diferentes relações humanas. Portanto, se a aula de língua portuguesa não ultrapassar o aspecto teórico, o ensino do gênero do discurso não passará de mais uma aula de língua morta. Sem um auditório concreto, sem outros discursos aos quais possa responder ativamente, o texto em forma de carta, notícia etc. não passa da língua para a vida e muito menos ganha vida, cumprindo apenas um papel retórico-didático. Não há sujeitos nele, a não ser simulacros para cumprir a regra do jogo didático.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

Ducrot, Oswald. **O dizer e o dito**. Rev e Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2014.

]MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Série Ideias sobre a Linguagem. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. Tradução, notas e glossário de



Sheila Grillo e Ekatarina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. N. A construção do enunciado. In: **Palavra na vida e palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. 1. ed. Organização, Tradução, ensaios introdutórios e notas de Sheila Grillo e Ekatarina Vólcova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

ZAVALA, Izis. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

**Recebido em:** 22 mar. 2022.

**Aceito em:** 26 mai. 2022.