



OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO OBJETO DE ENSINO

Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER (UENP/CJ)¹

Resumo: Estabelecem os documentos oficiais orientadores das práticas pedagógicas dos professores da educação básica que os gêneros do discurso precisam ser tomados como objeto de ensino, contudo, uma situação bastante problemática se instaurou para os professores: como transpor a orientação teórica à prática de sala de aula? Exatamente nesse sentido, motivamo-nos em olhar para a teoria bakhtiniana a respeito dos gêneros em uma perspectiva prática, portanto, o objetivo desse artigo é o de apresentar uma reflexão, totalmente pautada em uma perspectiva prática, realizada sobre o capítulo “Os gêneros do discurso” da obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003).

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Transposição didática. Teoria bakhtiniana.

Abstract: Establish the guiding official documents of the pedagogical practices of teachers of basic education that speech genres need to be taken as a teaching object, however, a very problematic situation has been established for teachers: how to transpose the theoretical guidance to the practice of the classroom? Exactly in this direction, motivate ourselves to look at the Bakhtin theory about genres in a practical perspective, therefore, the aim of this article is to present a reflection, fully guided by a practical perspective, held on the chapter "Os gêneros do discurso" the work *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2003).

Keyword: Genres. Didactic transposition. Bakhtin's theory.

1 Introdução

Estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (PCNs) que o gênero precisa ser tomado como “objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23); os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (PCNEM), no mesmo sentido, expõe: “como os textos ganham materialidade por meio dos gêneros, parece útil propor que os alunos do ensino médio dominem certos procedimentos relativos às *características de gêneros específicos*” (BRASIL, 2000, p. 78-grifos dos autores); e não diferente a Diretriz Curricular da Educação Básica do Estado do Paraná de Língua Portuguesa (DCE) explicita que “antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua” (PARANÁ, 2009, p. 52). Além desses documentos, podemos ainda fazer referência a muitos

¹ Doutora em Estudos da linguagem. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho/Paraná. Endereço eletrônico: marilucia@uenp.edu.br.



outros que orientam que a prática pedagógica seja norteada pelos princípios teóricos bakhtinianos a respeito dos gêneros do discurso, como, por exemplo: as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB e para a Prova Brasil², os Documentos de definição de princípios e critérios para a avaliação de Livros Didáticos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)³, a Matriz de Referência para o Novo ENEM 2009⁴, a Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa⁵. Contudo, uma situação bastante problemática se instaurou para os professores: como transpor a orientação teórica à prática de sala de aula? Como tomar os gêneros como objetos de ensino para que os alunos deles se apropriem, a fim de que possam participar de diferentes e diversas situações comunicativas existentes na sociedade, alcançando o propósito maior da escola que é o de promover a integração e a participação do aluno como um cidadão ativo na sociedade?

Conforme expõe Nascimento (2009), na formação de professores em serviço é constante os relatos de práticas docentes que demonstram uma grande variação nos tratamentos didáticos dados pelos professores na intenção de tomar o gênero como objeto de ensino, ocorrendo formas de abordagens como: a) o gênero concebido como sinônimo de tipo de texto, o que conduz uma prática estereotipada pela tradição escolar no ensino da descrição, narração, dissertação; b) a produção do aluno serve como objeto de avaliação e de higienização de aspectos ortográficos e morfosintáticos, o professor não se preocupa com a configuração do gênero; c) a diversidade é trabalhada, ou seja, o professor propõe um tema gerador e oferece diferentes e diversos textos que versam sobre o tema.

De acordo com Chevallard (1991), e de autores como Machado & Cristóvão (2006), Hila (2011), e Nascimento (2011), a transposição didática de orientações teóricas é mesmo algo bastante complexo, pois não é um processo simples de aplicação de teorias ao ensino, é sim um conjunto de transformações que um conjunto de conhecimentos teóricos/científicos deve sofrer para se tornar um conteúdo a ser ensinado. Exatamente nesse sentido, motivamos em olhar para a teoria bakhtiniana a respeito dos gêneros em uma perspectiva prática, a fim de contribuir para que os professores tenham mais um material de apoio, entre os muitos já existentes, que o auxiliem na transposição didática do recomendado pelos documentos para conteúdos efetivamente a serem ensinados.

² Todas as Informações sobre a Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB e para a Prova Brasil estão disponíveis no site oficial do Ministério da Educação: www.mec.gov.br.

³ Idem a nota 1.

⁴ Idem a nota 1.

⁵ Idem a nota 1.



Portanto, o objetivo desse artigo é o de apresentar uma reflexão, totalmente pautada em uma perspectiva prática, ou seja, voltada a como a teoria pode permear o ensino da língua portuguesa em sala de aula, realizada sobre o capítulo “Os gêneros do discurso” da obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003).

2 A transposição didática

De acordo com Chevallard (1991), os saberes, os conhecimentos científicos/teóricos produzidos pela comunidade científica, não chegam à sala de aula da mesma forma, com a mesma “roupagem” que foram produzidos. Eles devem passar por uma transformação, por uma didatização para chegar à sala de aula, processo denominado pelo autor de Transposição Didática.

Tal processo não é realizado de forma direta, ou seja, da academia à sala de aula. De uma instituição diretamente a outra. Ele passa pelo crivo de várias instituições: universidade, órgãos governamentais, redes de ensino, e seus representantes: estudiosos, especialistas, pesquisadores, técnicos, professores que formam uma esfera nomeada por Chevallard de “noosfera”. É na noosfera que se define “que saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula” (MATOS FILHO *et al.*, 2008, p. 1192). Logo, são os documentos oficiais, como os PCNs, as diretrizes estaduais que refletem essas definições, orientando oficialmente o conteúdo a ser ensinado pelo professor em sala de aula. Portanto, a Transposição didática é um processo de transformação do saber, e não mera adaptação ou simplificação do conhecimento.

Contudo, há ainda outros dois níveis de transposição didática. O segundo acontece quando o conteúdo estabelecido pelos documentos oficiais, o saber a ser ensinado passa pela avaliação da escola que dentro do prescrito ainda escolhe e define o saber escolar, quais conteúdos devem ser ensinados pelos professores e aprendidos pelos alunos, levando em consideração as séries de ensino, o tempo de aula destinado à disciplina, a organização dos programas de ensino. E o terceiro nível é quando esse saber escolar é transformado pelo professor, em “trabalho interno de transposição” (CHEVALLART, 1991), os quais são designados por Bronckart (2006) de conhecimentos efetivamente ensinados, ou seja, dentro do que foi estabelecido pela escola o professor frente a seus alunos e aos objetos de ensino realiza na prática de sala de aula transformações nos saberes/conhecimentos e efetivamente os ensina aos alunos.



A transformação, isto é, a transposição didática é necessária visto que os conhecimentos teóricos/científicos, muitas vezes, não são elaborados com o objetivo primeiro de ser ensinado e aprendido (POLIDORA & STIGAR, 2010), como é o caso dos saberes elaborados por Bakhtin no capítulo foco de nosso interesse nesse trabalho. Como se sabe, Bakhtin não tratou em seus estudos do ensino da língua, nem tão pouco do ensino dos gêneros, seu foco eram questões filosóficas e sociais, portanto, o pretendemos é colaborar com a noosfera oferecendo reflexões em uma perspectiva prática-pedagógica a respeito dos conhecimentos científicos/teóricos produzidos por Bakhtin (2003).

3 Os gêneros do discurso e os efeitos no ensino de língua portuguesa

Bakhtin não foi o precursor do conceito de gêneros, embora grande parte dos estudos que tratam do assunto o aponte como sendo. Desde a Antiguidade, o campo artístico-literário e a Retórica já se ocupavam dos gêneros em seus estudos, porém em um conceito “apartado da vida social, e não como formas discursivas” (RODRIGUES, 2004, p. 422). Esse é o grande ponto, pelo fato do gênero ser concebido por Bakhtin como materialização de práticas discursivas que acontecem nos diferentes campos da comunicação, ele pode ser considerado o precursor da visão de gênero em uma perspectiva social, histórica, ideológica e discursiva, a qual interessou profundamente ao sistema de ensino, na medida em que a escola ao ensinar ao aluno a interpretar e produzir diferentes e diversos gêneros do discurso, ela o ensina a participar de diferentes e diversas situações comunicativas existentes na sociedade, alcançando o propósito maior da escola de promover a integração e a participação do aluno como um cidadão ativo na sociedade. Por isso, os preceitos bakhtinianos, sobretudo, aqueles instaurados no capítulo “Os gêneros do discurso” integrante da obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003), que é um dos textos mais recomendados pelos órgãos responsáveis pela educação formal no país, são tomados como base para encaminhamentos pedagógicos. É, portanto, por esse motivo que nos propomos a apresentar algumas reflexões sobre como a teoria constante nessa obra, mais especificamente, nesse capítulo pode ser interpretada na prática, ou para a prática de sala de aula.

Bakhtin inicia o referido capítulo com a exposição de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (2003, p. 261), sendo esses campos além de multiformes, infinitos, e que dentro de cada campo são proferidos enunciados que



acabam por refletir as especificidades do campo do qual o enunciado participa. O que são, então, na prática, os campos da atividade humana?

Campos - são as situações comunicativas, situações em que as pessoas interagem umas com as outras por meio da linguagem, por exemplo: no campo familiar, ou seja, na situação comunicativa específica familiar os integrantes dessa situação, pai, mãe, filhos, interagem por meio da linguagem. O mesmo acontece no campo escolar, outra situação comunicativa específica, com integrantes que lá interagem não mais como pais ou filhos, mas assumem seus papéis de professores, alunos, orientadores, diretores, o que ocorre da mesma forma no campo jornalístico, no religioso, no artístico, no científico, no político, etc.

Em cada um desses campos (traduzido na edição de 1999 como esferas sociais), atividades humanas, ou práticas sociais, acabam sendo elaboradas e manifestadas por meio da linguagem, por exemplo: no campo familiar, a atividade/prática social dos pais orientarem os filhos sobre preceitos éticos e morais é bastante presente, orientação que se materializa por meio do diálogo oral, um gênero do discursivo; na prática social de prover a família de alimentos e higiene, a mãe prepara uma lista de materiais faltantes na despensa para compra no supermercado, assim, a lista é um outro gênero do discurso. No campo escolar, a prática social de checar se os alunos estão presentes em sala de aula é realizada por meio do livro de chamada, outro gênero, onde o professor anota presença para os alunos após se certificar que eles estão em sala. No campo jornalístico, na prática de pôr a sociedade a par dos acontecimentos que de alguma forma influenciam ou são importantes, o jornal impresso divulga notícias e reportagens, dois outros gêneros; na prática de discutir problemas sociais controversos ou polêmicos divulga artigos de opinião, charges.

Portanto, cada um dos diferentes gêneros: o diálogo entre pais e filhos, a lista de compra, o livro de chamada, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, a charge são representações, manifestações resultantes das práticas sociais de linguagem que aconteceram dentro de um campo e de uma prática social específica.

É esse conceito que constitui a orientação da Diretriz Curricular do Estado do Paraná de Língua Portuguesa (DCE-LP) (PARANÁ, 2009) de que “é tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação” (p 47). Para que os alunos possam, então, participar de diferentes práticas sociais que existem em diferentes campos ou esferas de interação é preciso que a escola tome os diferentes gêneros que representam, materializam as práticas como objeto de ensino. Por exemplo, ensinar o aluno a



ler e produzir um artigo de opinião não é ensinar a recepção e produção de um produto pronto, mas um representante de um processo, que é integrante e reflete uma situação comunicativa formada por elementos específicos de um campo. De acordo com Bakhtin (2003), todo gênero reflete as especificidades e as finalidades do campo e se constituem de elementos “relativamente estáveis” tornando-se “gêneros do discurso” (p. 262).

Nesse sentido, o gênero não é concebido como sinônimo de um texto, como algo pronto e acabado, mas é um texto que materializa uma prática social constituída dentro de um campo da atividade; por isso todos esses elementos devem ser considerados como objeto de ensino. O aluno deve ter consciência de que aprenderá a escrever um artigo de opinião porque com esse gênero ele participa da prática social de debater, de expor opiniões a respeito de assuntos de interesse da sociedade da qual participa, e que essa atividade integra-se ao campo jornalístico. Contudo, se o objetivo da escola é que o aluno aprenda a produzir um artigo de opinião para participar de um vestibular, as ações e atividades pedagógicas serão outras, uma vez que participar da prática social de realizar um vestibular se insere dentro de outro campo, o escolar, e, sobretudo, requer que o gênero tenha especificidades textuais/discursivas diferentes daquele que circula em um jornal. Assim, voltamo-nos a assertiva bakhtiniana de que “todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Portanto, além de cada um dos enunciados proferidos por um indivíduo refletir o campo do qual ele emerge, cada enunciado é constituído pelos três elementos apontados pelo autor.

Um desses elementos é o conteúdo temático que pode ser compreendido como aquilo que é dizível, que pode ser dito dentro de uma situação comunicativa. Por exemplo, um diálogo cotidiano entre pai e filho sobre ética e moral não é conteúdo temático a ser tratado em uma notícia, essa é uma prática inerente do campo familiar, ele (o diálogo) só será tema de notícia se afetar de alguma forma a sociedade, trazendo uma novidade de impacto social, um risco social, uma anormalidade.

Dessa forma, é o conteúdo temático que define os outros dois elementos: a construção composicional e o estilo. Dando continuidade ao mesmo exemplo, um tema de interesse da sociedade será noticiado em uma construção composicional, ou seja, por uma estrutura formal estabilizada da seguinte forma: apresentação de um título, logo após uma chamada (texto de pequena extensão que objetiva prender a atenção do leitor), o texto propriamente dito que em



seus primeiros parágrafos é formado por um lide. No que se refere ao estilo (recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais) do gênero, a notícia é composta pelo emprego de verbos no tempo presente ou pretérito perfeito, pois o fato aconteceu recentemente ou precisa ser apresentado como interessante para o leitor naquele momento; os personagens/pessoas reais são caracterizados de forma bastante explícita, com apresentação de nome completo, idade, profissão; não há emprego de adjetivos ou locuções adjetivas, uma vez que o princípio do gênero notícia é informar de forma objetiva e imparcial.

Sobre esse último elemento, o estilo, destaca Bakhtin (2003) que alguns gêneros, como os literários, são mais abertos a refletir a individualidade, “entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante” (BAKHTIN, 2003, p. 265), isto é, o estilo se refere mesmo ao estilo do gênero e não daquele que o produz. É o que acontece com os gêneros mais padronizados e formais, como o caso dos produzidos pelo campo da atividade jurídica. Por exemplo, um delegado de polícia da cidade de Riacho Fundo, a cerca de 20 Km de Brasília – Distrito Federal, produziu um relatório de ocorrência a respeito de um roubo de moto por meio do gênero poesia, o que mereceu destaque em diversas mídias⁶. Conseqüentemente, ou seja, por não seguir a especificidade do meio, a Corregedoria da Polícia devolveu o texto ao autor, pedindo a produção do texto de forma tradicional, para ter valor legal (judicial). O delegado teve que reescrever o relatório na composição e estilo padronizados/estabilizados socialmente, o que se justifica diante da afirmativa de Bakhtin (2003), de que o estilo do gênero,

É indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (p. 266)

Portanto, o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional são indissolúveis dentro de um enunciado. Assim, ao ensinar um gênero, a escola deve ensiná-lo como um representante de uma prática social, de forma que sejam considerados como inseparáveis: a situação comunicativa da qual o gênero do discurso participa, o conteúdo temático, o estilo e a estruturação formal; as condições de produção (autor, interlocutor, lugar, momento histórico, objetivo), recorrendo aqui à proposta do Interacionismo Sociodiscursivo para o estudo e o ensino de um gênero. Com destaque para o fato de que Interacionismo

⁶ O referido boletim/poesia está disponível na íntegra, junto a uma reportagem a respeito, em: Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/08/03/delegado-faz-relatorio-de-crime-em-forma-de-poesia-e-e-repreendido-veja-integra.htm>. Acesso em: 20/01/2015.



Sociodiscursivo é uma corrente teórica construída por Bronckart (2006) e que toma como base os princípios bakhtinianos.

Contudo, devido a infinidade de gêneros existentes, pois são “inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262), cada o questionamento: quais gêneros a escola deve ensinar? Novamente, Bakhtin não se ocupou do processo de ensino da linguagem em seus estudos, mas foi a partir de sua definição de gêneros primários e gêneros secundários, que documentos como os PCNs (BRASIL, 1998) orientam a prioridade do ensino sobre “os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem”, compreendendo esses usos como sendo:

Aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional (BRASIL, 1998, p. 24).

Conceito que interpreta a definição bakhtiniana de gêneros primários como “simples” e dos secundários como “complexos”, uma que esses surgem de situações comunicativas mais desenvolvidas e organizadas, onde a escrita prevalece. Situações essas do meio “artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 263). Sendo assim, o mais simples, mais ligado a fatores da oralidade estariam integrados a situações cotidianas, familiares, como o diálogo citado no primeiro exemplo apresentado, e, portanto, não necessitariam de uma atenção especial da escola. O aluno, no ambiente familiar, cotidiano, entre familiares, amigos, na “realidade concreta” (BAKHTIN, 2003, p. 263) elabora e se apropria dos gêneros primários, cabendo a escola ensinar os alunos a se apropriarem dos mais complexos.

Porém, privilegiar a modalidade escrita ou os gêneros secundários não significa anular a oralidade em seu caráter mais desenvolvida e organizada, como o seminário acadêmico, a aula expositiva, por exemplo. Integrado a uma situação comunicativa formal, regrada, complexa, o seminário, a aula integram o diálogo que é um gênero primário de uma forma mais reelaborada.

Um outro fator extremamente importante é a caracterização dada pelo autor para os gêneros primários e secundários como “ideológicos” (BAKHTIN, 2003, p. 264). Em “Marxismo e Filosofia da linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) a concepção de ideologia é mais específica e amplamente definida, podendo ser sinteticamente referenciada, neste momento, como “um reflexo das estruturas sociais” (p. 16), o que nos permite



compreender, então, que ao ensinar um gênero, é essencialmente importante que a escola leve o aluno a compreender e considerar a ideologia que subjaz à prática social referenciada pelo gênero.

A ideologia é um elemento que constitui e envolve a situação comunicativa, os participantes da interação, o momento histórico que o gênero é produzido, o suporte que veicula o gênero. Por exemplo, um evento em comemoração ao dia do trabalhador que aconteceu na cidade de São Paulo, no dia 1º de maio de 2010, foi noticiado por dois jornais de grande circulação nacional, a Folha de S. Paulo e o jornal O Estado de São Paulo. No entanto, a Folha de S. Paulo, em reportagem publicada no dia 02 de maio de 2010, intitulada “1º de Maio em SP vira ato de apoio a Dilma” destaca o fato de que “políticos e sindicalistas pediram votos para a pré-candidata do PT Dilma Rousseff na festa de 1º de Maio organizada ontem pela Força Sindical e pela CGBT (Central Geral dos Trabalhadores do Brasil)”, e a reportagem divulgada pelo O Estado de São Paulo, da mesma data e sobre o mesmo evento, intitulada “Lula chora ao falar da vida pós-Planalto em festa de 1º de Maio da CUT” relata que quem pediu votos não foi Lula e os demais políticos presentes, o que ocorreu foi que “Lula foi interrompido várias vezes ao longo do discurso de 30 minutos por um coro de “Dilma, Dilma”, em apoio à pré-candidata do PT à presidência, Dilma Rousseff”.

É a ideologia que subjaz a cada um dos jornais é o que constrói a apresentação de pontos de vistas diferentes sobre um mesmo acontecimento, o que não pode deixar de presentificado em sala de aula como objeto de ensino e aprendizagem.

Um outro ponto de muita relevância tratado por Bakhtin, que pode ser considerado o fator que realmente estabelece uma diferenciação no posicionamento pedagógico do professor é a consideração do papel do “outro” como constitutivo da comunicação discursiva. De acordo com o autor, nas concepções tradicionalista e estruturalista de linguagem, o destinatário de um texto, oral ou escrito, era visto apenas como um “ouvinte”, um receptor passivo de um discurso. Já na visão interacionista de linguagem de Bakhtin os interlocutores de um texto, o autor/falante, o leitor/ouvinte, têm uma importância inquestionável e não podem ser vistos isoladamente, pois são partes constitutivas da comunicação verbal, e por isso Bakhtin acredita que a denominação interlocutor não compreende o amplo caráter participativo do leitor/ouvinte no processo, denominando-o então de o “outro”.

Esse caráter participativo, que se realiza tanto na recepção como também na produção, caracteriza-se, também, pelo fato de que o enunciado elabora-se sempre em função do outro, “o outro é a medida”, como afirma Geraldi (1991, p. 102), que é um dos estudiosos de



Bakhtin no Brasil, em relação ao ensino de língua materna. O que corresponde a entender que o autor sempre espera ser compreendido pelo leitor e por isso elabora seu texto, utilizando-se de recursos expressivos que possam permitir um diálogo entre ele e o leitor. No entanto, como expõe Bakhtin (2003, p. 272), “toda compreensão plena real e ativamente responsiva não é senão uma fase inicial preparatória da resposta”, ou seja, o autor não espera apenas a compreensão, esta é apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação. O que se espera do leitor é uma resposta, isto é, não uma reprodução dos pensamentos e idéias do autor, mas “uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (p. 272).

É por essa resposta que o leitor pode ser visto como sujeito ativo, pois segundo Bakhtin (2003, p. 271), “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discordo dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”.

Para projetarmos exemplos do papel do outro nas visões tradicionalista e estruturalista, recorreremos à simulação de uma aula de produção de texto:

Professor para os alunos: -Alunos, vamos hoje aprender como se escreve uma cartinha. No caderno mesmo, cada um vai escrever uma cartinha. Atenção, pode ser qualquer assunto, mas tem sempre que ter data, a parte do texto, uma despedida e a assinatura de quem escreveu.

O gênero não é representante de uma prática social, pois a ela não se faz nenhum tipo de referência, ou seja, qual a finalidade de se escrever uma carta para alguém? Quando esse tipo de interação é realizada? Quem pode ser o autor de uma carta? Também o suporte não é contemplado: escrever a carta do caderno, não é escrever uma carta, é escrever um texto no caderno. Por que uma carta deve ter a estrutura recomendada? E principalmente essa carta, no caderno, não em um destinatário, pode ser qualquer um. O que vai de encontro ao pensamento de Bakhtin/Volochinov (2006) de que não pode haver interlocutor abstrato (p. 112).

O gênero carta e todos os seus esquemas de uso não são tomados como objeto de ensino. O aluno escreve para a escola, para cumprir uma exigência escolar (GERALDI, 1991) e na escola para que saiba escrever também fora dela.

Essa mesma situação, em uma visão bakhtiniana, poderia ocorrer da seguinte forma:

Professor para os alunos: -Alunos, quem já escreveu uma carta? Por que você escreveu uma carta para alguém? Quem já recebeu uma carta? Por que alguém mandou uma carta para você? Qual o objetivo das pessoas mandarem cartas uma para as outras? Quem entrega a carta? Vamos hoje aprender como se escreve uma cartinha. Escolham uma pessoa da família



de vocês porque vamos mandar essa cartinha para ele. Vou explicar tudo certinho sobre essa carta que vamos escrever e ao final de tudo vamos todos juntos ao correio para postar a carta...

O principal destaque para esse exemplo é que o aluno terá uma finalidade para sua comunicação e um destinatário definido, real. É a partir desse “outro” que ele vai definir o que dizer, como dizer, escolher os recursos para construir o seu texto, e estabelecer uma responsividade ativa. Uma vez que o aluno conhece o “outro”, já travou algum tipo de diálogo com ele, ele pode dele concordar, discordar, etc.

4 Considerações finais

Ao apresentar uma reflexão, totalmente pautada em uma perspectiva prática, realizada sobre o capítulo “Os gêneros do discurso” da obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003) esperamos ter contribuído com os professores na compreensão das orientações oficiais a respeito do ensino dos gêneros e, principalmente, na complexa tarefa de elaborar procedimentos de transposição didática das orientações teóricas para suas práticas de sala de aula.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____/VOLOCHINOV, Valentin Nikolaïevitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al.). Campinas-SP: Mercado das Letras: 2006.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



HILA, Cláudia Valéria Doná. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa**. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2011.

MATOS FILHO, Maurício et al. A transposição didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. **Anais...** VIII Congresso Nacional de Educação –EDUCERE. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2008, p. 1190-1201.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

_____. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum**. v. , n. 1. Londrina-Pr: Universidade estadual de Londrina, julho 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2009.

POLIDORO, L.F.; STIGAR, R. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia – Revista de Teologia & Cultura**. Ano VI, n. 27. São Paulo: Edições Paulinas, jan/fev. 2010, p. 153-159.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 4, n. 2. Tubarão-SC, Jan./jun. 2004, p. 415-440.