

A utilização do conceito de gênero na escrita acadêmica e em livros didáticos de língua portuguesa

(The genre concept in academic writing and in Portuguese language school books)

Sulemi Fabiano¹

¹Departamento de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

sulemifabiano@yahoo.com.br

Abstract: This research results from investigations carried out by the *Research and Reading Group on Writing Production and Psychoanalysis - GEPPEP* - of Faculty of Education at USP and by the *Research Group on Writing and Singularity - ESSI* - of Department of Languages at UFRN. In this paper, we intend to answer the following question: how does a researcher appropriate the use of a concept in his writing? In order to answer this question, we analyse master dissertations and Portuguese language schoolbooks, in which we search for characteristics that will allow us to know how the concept of discourse genre is appropriated.

Keywords: academic writing; schoolbook; concept appropriation; singularity

Resumo: Esta pesquisa é fruto das investigações realizadas no *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise - GEPPEP* da Faculdade de Educação da USP e no *Grupo de Pesquisa Escrita e Singularidade - ESSI* do Departamento de Letras da UFRN. No presente trabalho, visamos a responder à seguinte pergunta: como um sujeito se apropria de um conceito e o utiliza em sua escrita? Para respondê-la, tomamos como objeto de análise dissertações de mestrado e livros didáticos de língua portuguesa nos quais procuramos indícios que permitam verificar como se dá a apropriação do conceito de gênero do discurso.

Palavras-chave: escrita acadêmica; livro didático; apropriação de conceito; singularidade.

Introdução

Neste trabalho, demonstramos como modos de apropriação de conceitos de área se manifestam na produção escrita e como podem ser apreendidos na materialidade do texto. Para tal fim, buscamos caracterizar a relação do sujeito com a teoria, quando esta é marcada pela repetição. Mais precisamente objetivamos ver como o conceito *gêneros do discurso* aparece em textos acadêmicos e em livros didáticos de língua portuguesa que nos propomos analisar. O *corpus* utilizado para esta pesquisa se constitui de duas dissertações, disponíveis do Portal Domínio Público – CAPES. Adotamos o seguinte critério para a escolha do *corpus*: ser da área de linguística e tratar sobre o conceito de gênero. Essa motivação se deu porque notamos um aumento na quantidade de trabalhos a esse respeito, sobretudo a partir da década de 90, quando houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nas dissertações queremos observar a relação feita pelo pesquisador sobre o conceito de gênero do discurso na parte da fundamentação teórica e como o conceito é retomado na análise dos dados.

Consultamos também livros didáticos elaborados a partir do final da década de 80. Desse material, selecionamos um exemplar para mostrarmos como, às vezes, é feita a utilização do conceito de gênero do discurso em materiais didáticos. Temos o objetivo de

verificar como o livro didático aborda esse conceito e como o autor propõe a aplicação de exercícios a partir da proposta dos gêneros.

O ensino de língua portuguesa no Brasil sofreu alterações em sua própria concepção ao longo das décadas de 80 e 90. A discussão, suscitada já no início dos anos 80, tinha por objetivo corrigir a ineficácia do uso da gramática por parte dos alunos.

Para alcançar esse objetivo, os professores partidários às mudanças apoiaram-se, fundamentalmente, em uma concepção sociointeracionista da linguagem, em conformidade com o conceito de gênero do discurso desenvolvido por Bakhtin (2000).

Com o intuito de elucidar o contexto de crise do sistema educacional brasileiro, na década de 80, trazemos um exemplo das posições críticas levantadas em relação ao ensino de português praticado nas escolas de ensino médio e fundamental, publicadas no livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi (1986). Salientamos, especificamente, o texto *Concepções de Linguagem e Ensino de Português*, de Geraldi (1986), em que encontramos reflexões acerca do insucesso da escola no ensino da língua.

Essas reflexões sobre o ensino que estava sendo ofertado nas escolas foram relevantes, uma vez que nortearam a redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1996, na qual a concepção sociointeracionista da linguagem passou a ser o principal enfoque das diretrizes para o ensino do português nas escolas brasileiras. No texto citado o autor reconhece o problema do baixo nível de utilização da língua portuguesa, apontando para um fracasso do seu ensino.

Propomos, então, analisar de que maneira o conceito de gênero do discurso é definido em duas dissertações de mestrado e pretendemos verificar como a definição de gênero, posta na parte da fundamentação teórica dos trabalhos, é retomada pelos pesquisadores na análise dos dados. Dessa forma, visamos a verificar se aquele que escreve se apropria do legado cultural que o precedeu, subjetivando-o.

Analisamos, ainda, como o conceito de gênero do discurso chegou à escola por meio do exame de um livro didático de língua portuguesa. Enfocamos, principalmente, o excerto em que aparece a definição do conceito de gênero e a proposta de atividade feita a partir do conceito.

Antes, apresentamos alguns comentários sobre a relação do pesquisador com a escrita e nossas considerações sobre o ensino dos gêneros a partir da leitura de M. Bakhtin (2000).

O pesquisador e a utilização dos conceitos

O percurso de formação de um pesquisador é marcado, entre outras coisas, por um intenso contato com a teoria. No anseio de fazer dela uma ferramenta possível para tocar os dados sobre os quais se debruça, o pesquisador corre riscos de se apropriar da teoria e dos conceitos de modo “repetitivo” e “reprodutivo”. O nosso objetivo, em nossas pesquisas, é mostrar como muitas vezes os conceitos são retomados no texto sem ultrapassar a remissão ao discurso do outro e não chegam a produzir na materialidade do texto marcas que indiquem uma apropriação do conhecimento. Partimos da hipótese de que, em face às pressões que sofre na contemporaneidade, o sujeito pesquisador, na ânsia de “fazer sentido”, fica preso à repetição de *clichês* de área para preencher lacunas conceituais no texto, como se os

conceitos que ele utiliza fossem categorias de significantes já saturadas de sentido, sobre as quais não cabe mais nenhuma intervenção.

Nesse sentido, a proposta do ensino de gênero, entendido como um modelo de escrita, contribui com a ausência da singularidade e com a capacidade do sujeito-aluno “pôr de si” (FORBES, 1996) nos textos que assina. A singularidade é o significante que muda o sujeito de posição enunciativa. O sujeito sai do nível do eu como função social para chegar a algo que lhe é singular, ou seja, o pesquisador passa de uma universalidade dos conceitos para uma alteridade, isso se trata de uma conquista de um eu (sujeito) que organiza e dá nome a um texto. Entendemos que a formação de um pesquisador tem de permitir que ele transcenda representações imaginárias de produção do conhecimento e possa, ao longo do tempo, construir um nome próprio, a única coisa que, na linguagem, é idêntica a si mesma e, portanto, responda ao estilo. Porque toda e qualquer adoção de modelo é feita tendo em vista a padronização, uma espécie de produção em série. E a singularidade é algo que tem de ser instigado na formação dos pesquisadores, dos alunos da graduação e da escola básica.

Ensina-se gênero para quem já sabe gênero?

Consideramos que, do final da década de 90 para cá, há uma forte tendência em se pensar os gêneros do discurso como uma forma estática, ou seja, um ensino em que prioriza o ensino de gênero por meio de modelos e reconhecimento das diversas estruturas dos gêneros. Isso tem favorecido um ensino de língua portuguesa pouco voltado para a reflexão sobre a língua, pouco investigativo, como se fez durante muito tempo com o ensino de gramática. Todavia, numa perspectiva bakhtiniana, os gêneros não são vistos apenas como produtos estáticos (forma), mas sim pelo próprio processo de produção. Para Bakhtin (2000), a esfera da atividade da comunicação concebe um gênero apropriado a uma especificidade, correspondente a uma determinada condição de produção, que, por sua vez, apresenta gêneros que são relativamente estáveis, do ponto de vista temático, composicional e estilístico. As normas dos gêneros funcionam como referência à vinculação social e como meios de reflexão e os gêneros do discurso apresentam-se como recursos para pensar e dizer.

Analisando os estudos de Bakhtin (2000), em obra publicada pela primeira vez em 1953, sobre os gêneros do discurso, observamos que para esse autor um gênero não é produzido por meio de um ato isolado de fala, pois há sempre uma pergunta ativa que provoca uma resposta a um enunciado. Nesse sentido, o falante oferece ao gênero uma contribuição estilística no que se refere a sua expressividade individual, o que, se por um lado, não implica uma criação de língua ou de gêneros genuínos, por outro também não implica recepção passiva dos modelos já construídos.

Assim, defendemos a posição de que uma vez que ser falante implica inserir-se em gêneros específicos para interagir numa sociedade que, organizadamente, os produz, o ensino de língua portuguesa não pode caracterizar-se pelo ensino do gênero, pois esta perspectiva é passiva da já bastante conhecida crítica ao chamado ensino tradicional: *ensina-se português para quem já sabe português*. Agora, corre-se o risco *de ensinar gênero para quem já sabe gêneros*. Antes o sujeito era desapropriado de sua língua para que se pudesse lhe ensinar uma outra língua que seria supostamente sua. Hoje, com a perspectiva do

gênero, corre-se o risco de se fazer a mesma coisa. Se, por ser falante, praticam-se os gêneros, parece que não se trata de ensinar.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical – não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000, p. 301-302)

De acordo com Bakhtin (2000, p. 301), moldamos nossa fala às formas dos gêneros, ora padronizados, ora mais maleáveis, mas não deixa de obedecer a uma ordem imposta pelos gêneros. Por essa via, a prática da escrita dos textos contribui para que o aluno se aproxime mais das especificidades dos gêneros do discurso que são exigidos durante sua formação. Porém, somente a utilização de modelos como prática de escrita invalida a possibilidade de o aluno construir essa maleabilidade imposta pela própria ordem dos gêneros, pois de alguma forma escrever por meio de modelos castra a criatividade de uma escrita que tem por base a singularidade.

Os gêneros do discurso impõem condições, segundo Bakhtin (2000, p. 301), pode-se dizer que há um querer-dizer do locutor que se adapta a uma determinada “especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal” e esse querer-dizer se realiza a partir do intuito discursivo do locutor, ou seja, “à sua individualidade e à sua subjetividade” e sem esses elementos não há texto. Logo, o texto não direciona totalmente o sujeito-autor, mas lhe fornece um esquema, com o qual o texto pode polemizar introduzindo elementos de outros gêneros, do contrário não se entenderia a constituição histórica dos gêneros discursivos. Geraldi (1996, p. 28) aponta que:

O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não-pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua ‘apreensão’ demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro

lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.

Como Bakhtin (2000), ainda, Geraldi (1996) afirma que não existe um modelo operacional pronto de língua. O aspecto estrutural do texto, de alguma forma, é idêntico a todo texto. O que provoca o efeito de singularidade é justamente aquilo que permite que essa forma linguística signifique, num dado contexto, aquilo que a torna uma maneira adequada de compreensão às condições de uma situação concreta de escrita.

A utilização do conceito de gênero na escrita acadêmica

Frente à existência de novas exigências de produções, surgem várias pesquisas que propõem mudanças no ensino da escrita. Inclusive havendo alterações dos nomes dos textos: o que antes era chamado de poema, a partir da proliferação do conceito de gênero, passou a ser denominado “gênero poema”, o que era chamado de dissertação passou a ser denominado “gênero dissertação”.

Não é difícil encontrar *sites* com testes para avaliar a competência do usuário em reconhecer os gêneros textuais. Eles funcionam a partir do seguinte esquema: são enumerados diferentes modelos e, em seguida, opções de múltipla escolha para o internauta marcar qual gênero textual é correspondente à imagem apresentada. No final do teste o próprio *site* avalia em porcentagem o seu nível de competência para reconhecer os gêneros.

Essa tem sido também uma prática adotada na maioria das escolas básicas para ensinar os alunos a escreverem textos. Os materiais didáticos se encarregam de trazer os modelos e os alunos preenchem os espaços já colocados. Há, nos livros didáticos, os modelos pré-tabulados prontos para serem preenchidos.

Percebe-se que, na escrita acadêmica, os alunos, assim como na escrita da educação básica, também são submetidos a modelos pré-fixados de textos.

A partir desses comentários, que apontam o modo como se tem feito uso de um conceito, seja na escola básica, seja na universidade, é possível perceber que a procura por modelos para escrever parece ter se tornado uma “tábua de salvação”, pois para aqueles que procuram modelos parece que há a esperança de neles encontrar a receita de como realizar a escrita.

Abordamos a utilização do termo “tábua de salvação” justamente para focalizar a utilização do conceito como uma espécie de refúgio. Um lugar onde se privilegia o reconhecimento da forma em detrimento à funcionalidade do conceito.

No que se segue, apresentamos uma análise de exemplos emblemáticos do que acabamos de expor, em trabalhos que mobilizam o conceito de gêneros do discurso, como “tábua de salvação”.

Informante 1

Para realizar esta análise, iniciamos pela apresentação de uma dissertação de mestrado que tem como objetivos caracterizar produções estudantis em um gênero e mostrar quais

são os aspectos da composição formal do gênero acadêmico. No dado específico o pesquisador se propõe a verificar a singularidade em monografias produzidas por alunos da graduação em Letras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os gêneros mudam conforme a esfera da atividade da comunicação. Cada esfera concebe um gênero apropriado a uma especificidade, correspondente a uma determinada condição de produção, que, por sua vez, corresponde a um certo estilo. Dada a condição específica para cada uma das esferas da comunicação verbal, elas produzem **gêneros que são relativamente estáveis, do ponto de vista temático, composicional e estilístico**". (XXX, 2003, p. 13)

ANÁLISE DO DADO

Temos como objetivo observar a correlação existente nos textos-objeto no que se refere à *singularidade* entre as propostas de pesquisas. Vejamos:

1 - TÍTULOS DOS TEXTOS-OBJETOS

| | |
|---|--|
| A | Ensino de Língua x gramática: Pouco entendimento, muita contradição; |
| B | Transitividade em questão; |
| C | Verbos auxiliares: surge uma nova fórmula para o uso; |
| D | O uso dos pronomes pessoais na língua corrente do Brasil. |

2 - CORPUS DOS ALUNOS PESQUISADORES

| | |
|---|--|
| A | Entrevistas (escritas) com professores; |
| B | Propagandas em revistas diversas; |
| C | Recortes de jornais e revistas; |
| D | Frases isoladas (ditas ou escritas por pessoas não identificadas). |

Observamos nos dados selecionados para a análise que, apesar de os textos-objeto pertencerem a um mesmo gênero discursivo, isso não impediu o sujeito-aluno de expor uma *individualidade*. Percebemos que cada sujeito-aluno escolheu *um estilo para organizar a estrutura composicional do gênero, a começar pela escolha do título e do corpus da pesquisa*.

Percebe-se que, na parte da fundamentação teórica, o pesquisador repete o clichê: gêneros são relativamente estáveis, do ponto de vista temático, composicional e estilístico para definir o conceito de gênero de Bakhtin (2000).

Na parte de análise, ele se propõe a verificar se há singularidade nas propostas de pesquisa. Dá para subentender que o pesquisador está utilizando o termo singularidade como se fosse sinônimo de estilo e individualidade. Mas não há na análise nenhuma explicação de onde os conceitos de singularidade e individualidade foram retomados e nem o porquê de aparecerem no texto. Não há também explicação do que seria o estilo a partir do conceito dos gêneros de Bakhtin (2000). O pesquisador apresenta os títulos dos trabalhos, seguidos da definição dos objetos de estudo, para afirmar que há individualidade na escolha dos alunos, que houve um estilo para organizar a estrutura composicional do gênero, a começar pela escolha do título e do corpus da pesquisa. Podemos dizer que ele ficou preso a repetição de conceitos, sem mesmo defini-los. Não utilizou nem os recursos da própria língua, no caso a metalinguagem, para explicar o conceito e os dados analisados.

A metalinguagem está sendo entendida aqui, conforme apontada por Geraldini (2003, p. 25), que afirma que as "atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua".

Entendemos que um conceito para ser apropriado tem de passar pela metalinguagem, tem de passar por uma reflexão sobre a língua. E isso não acontece com a análise do Informante 1, pois é possível depreender que o pesquisador não se apropriou do conceito de estilo, que compõe uma das partes do conceito de gênero. Talvez seja essa a justificativa pela qual ele escreveu que *o estilo está na escolha dos títulos dos trabalhos e nos objetos de estudo estabelecidos pelos alunos participantes da pesquisa*.

Essa é uma prototípica amostra da preocupação em caracterizar as produções de alunos em um gênero, para mostrar que os textos analisados possuem uma caracterização em comum, por isso pertencem ao mesmo gênero discursivo. Esse parece ser o argumento do pesquisador, ao dizer que o fato de os alunos produtores escolherem títulos e objetos diferentes faz deles singulares, por sua vez, isso também recobriria o conceito de estilo de Bakhtin (2000), como sendo uma das partes do gênero.

Informante 2

Para realizar a próxima análise, iniciamos pela apresentação de outra dissertação em que o pesquisador teve como objetivo verificar qual é a *função social do gênero*. Para isso, o pesquisador apresenta uma experiência concreta de reconhecimento do gênero do discurso feito por uma criança de 04 anos em iniciação escolar. Ele relata que uma garotinha aprendia na escola a confeccionar um livro de receitas como presente para o dia das mães. Motivada pelas pesquisas e brincadeiras, ela sempre comentava as atividades desenvolvidas na escola com os familiares, que perceberam algumas mudanças em suas atitudes diárias. A mais significativa foi na hora de dormir, pois a garotinha passou a pedir para que lhe contassem uma receita, deixando de lado as “historinhas de dormir”. Quanto mais sofisticada era a guloseima, mais ela apreciava o que estava sendo dito, exigindo detalhes dos ingredientes e do modo de preparo. Uma noite, porém, a mãe começou sua “receita” assim: “Era uma vez”. A menina imediatamente retrucou: “Mãe, eu pedi uma receita e não uma história!” A mãe continuou: “... três ovos, duas xícaras de açúcar... que queriam se transformar num lindo bolo de chocolate...”. Dada essa contextualização, apresentamos dois recortes: um retirado da fundamentação teórica e outro da análise.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sobre os gêneros discursivos, Bakhtin considera que são **tipos relativamente estáveis de enunciados e constituídos pelo estilo, forma composicional e tema**. (XXX, 2007, grifos nossos)

ANÁLISE DO DADO

A atitude de estranhamento da menina solicitando uma receita e não uma história ao ouvir “era uma vez...” demonstrou uma capacidade de distinção entre os dois textos, mesmo sem ter sequer pensado sobre o assunto. Esta introdução, ou melhor, enunciado, em princípio, especifica os clássicos infantis e não uma receita culinária, com suas partes básicas de “ingredientes” e “modo de fazer”. **R reconheceu os estilos que compõem as organizações internas dos textos orais, as estruturas dos discursos que representam a adequação dos elementos da língua e a do próprio conteúdo, em suma, reconheceu os gêneros**. (XXX, 2007, grifos nossos)

Ao contar uma história para dizer que a garotinha conseguiu reconhecer o gênero do discurso, o pesquisador afirmou que a criança *reconheceu os estilos que compõem as organizações internas dos textos orais, as estruturas dos discursos que representam a adequação dos elementos da língua e a do próprio conteúdo*, conforme aponta Bakhtin (2000).

No nosso ponto de vista, a criança se identifica com os modelos prontos, não há a necessidade da teoria dos gêneros do discurso para diferenciar uma historinha infantil de uma receita, porque, segundo a própria teoria dos gêneros, qualquer falante é capaz de fazer isso. Ou seja, não precisa do conceito de M. Bakhtin (2000) para saber que *era uma vez* se aplica para um texto infantil e que *coloque uma xícara de açúcar, depois 03 ovos* para dizer que isso se aplica a uma receita de bolo. Isso seria natural para crianças, porque diferenciam espontaneamente um texto do outro. Uma das implicações é que o pesquisador somente parece admitir a existência dos modelos dos gêneros, mas ele não demonstra a “existência dos gêneros”, apenas repete o que Bakhtin (2000) já disse e não demonstra a função da teoria dos gêneros para sua pesquisa.

O pesquisador enfatiza o reconhecimento da forma social dos gêneros. O exemplo do dado mostra que a garotinha reconheceu a diferença entre a estrutura “era uma vez” e “três ovos, duas xícaras de açúcar”. Mas isso pode ser apenas um reconhecimento por meio da cristalização dos discursos em nossa sociedade. A expressão “era uma vez” faz parte da tradição discursiva do início das histórias infantis e isso é facilmente recuperado por uma criança de 04 anos.

Procuramos mostrar por meio dessas duas análises como o conceito de gênero por vezes tem se apresentado na escrita de dissertações, dando ênfase somente ao reconhecimento da forma e não à escrita e à funcionalidade dos gêneros.

No próximo item, fazemos uma apresentação de como o conceito de gênero tem chegado aos livros didáticos de língua portuguesa produzidos para alunos do ensino fundamental e médio. Temos com o objetivo de mostrar que parece haver reflexo na produção dos materiais didáticos uma preferência por definições de conceitos teóricos e uma aplicação de exercícios que visa somente à reprodução e ao reconhecimento das formas estruturais dos gêneros discursivos.

A utilização do conceito de gênero em livros didáticos de língua portuguesa

Avaliando o reflexo dessa ausência de focalização na funcionalidade do gênero na escrita acadêmica, recorreremos a livros didáticos de língua portuguesa para verificar como autores trazem as definições dos gêneros para os materiais didáticos. Percebemos que os conceitos também chegam ao livro didático de forma cristalizada. Vejamos na Figura 1 um exemplo retirado de um livro do quinto ano do ensino fundamental.

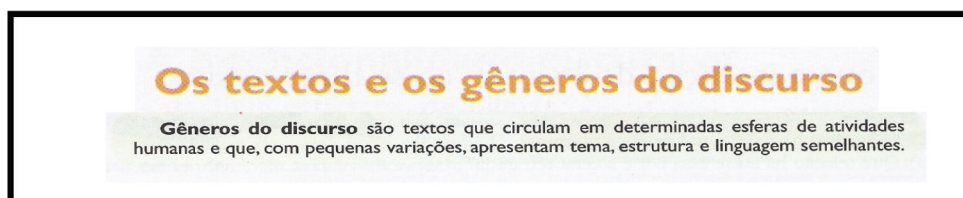


Figura 1. Fonte: CEREJA, Roberto William; MAGALHÃES, Thereza Cochar, Português Linguagens. 5ª série. São Paulo: Atual Editora, 2006

Notamos que a definição que o livro didático traz sobre gênero do discurso é bastante complexa para o entendimento de um aluno do quinto ano, pois trata de definições teóricas: *Gêneros do discurso são textos que circulam em determinadas esferas de atividades hu-*

mans e que, com pequenas variações, apresentam tema, estrutura e linguagem semelhantes. Esse conceito de alguma forma é retomado num exercício proposto do capítulo, conforme apresentamos na Figura 2. O exercício propõe que os alunos se reúnam com os colegas de grupo e, juntos, identifiquem *as esferas a que pertencem os seguintes gêneros.* Vejamos:

Considere as seguintes esferas de atividades humanas:

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • familiar ou privada • artística • científica • escolar • jornalística | <ul style="list-style-type: none"> • publicitária • política • jurídica • produção e consumo |
|---|--|

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, identifiquem as esferas a que pertencem os seguintes gêneros do discurso. Para isso, pensem nos contextos em que normalmente eles são utilizados:

a) um poema *artística*

b) um artigo científico *científica*

c) um resumo *escolar*

d) um discurso de defesa (feito por um advogado) *jurídica*

e) uma bula *produção e consumo*

f) um anúncio publicitário *publicitária*

g) uma anedota *privada ou familiar*

h) um e-mail *privada ou familiar*

Figura 2. Fonte: CEREJA, Roberto William; MAGALHÃES, Thereza Cochar, Português Linguagens. 5ª série. São Paulo: Atual Editora, 2006

Vemos que o exercício proposto sugere o preenchimento de lacunas. Há na maioria dos livros didáticos, assim como na escrita das dissertações, um elevado uso de conceitos que envolvem a teoria do discurso, especificamente dos gêneros. Mas, quando se trata de apontar propostas de aplicação dos conceitos a partir de exercícios de escrita, nos deparamos com atividades como a mostrada na Figura 2, que focaliza apenas a identificação das esferas a que pertencem os gêneros do discurso. Há enfoque no reconhecimento da forma em detrimento à funcionalidade do conceito, tratamos aqui como utilização do conceito como “tábua de salvação”, ou seja, basta identificar a esfera humana em que o gênero é circulado. Não há proposta para a prática da escrita dos diferentes gêneros em esferas também diferenciadas. Isso que chamamos de um tipo de fixação de modelo.

Notamos que basta o aluno localizar alguns contextos de utilização dos gêneros e dizer se são ou não condizentes com a esfera da atividade humana. Observemos o que sugere o exercício: *b) um artigo científico – sugestão de resposta: esfera científica; f) um anúncio publicitário – sugestão de resposta: esfera da publicidade.* E para resolver essa atividade, os alunos ainda precisam se reunir com seus colegas de grupo para juntos *identificarem* as esferas humanas a que pertencem os gêneros do discurso. Isso parece causar um certo estranhamento, se pensar que o próprio Bakhtin (2000, p. 30) afirma que “os gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática”. Logo, consideramos que essa proposta de atividade está ausente da reflexão que Bakhtin (2000) aponta sobre a utilização dos gêneros do discurso.

Procuramos abordar com essas reflexões, sobre quando a preocupação se volta somente para utilização dos conceitos, sem a devida apropriação do conhecimento. Ao adotar modelos para escrever, invalida qualquer “trabalho da escrita” (RIOLFI, 2003) como o processo por meio do qual alguém pode vir a escrever um texto que porte as marcas

de sua singularidade. Assim, ao escrever, o pesquisador inscreve-se em uma enunciação caracterizada pela retroação e pela reciprocidade, que permite ao sujeito operar sobre a linguagem e sofrer os efeitos dela.

Possíveis considerações sobre a apropriação de conceitos

Consideramos que a proposta do ensino de gênero vem sendo entendida como um modelo para escrita, apenas contribui para a ausência da singularidade e da capacidade de o sujeito-aluno “pôr de si” (FORBES, 1996) nos textos que assina.

Poder escrever, servindo-se do legado teórico como ponto de partida e não como algo que termina nele mesmo, excede os limites do que poderíamos chamar de produção, mas refere-se, propriamente, à constituição do sujeito e à construção de um lugar próprio, de onde esteja autorizado (ou autorize-se) a falar.

Entendemos a apropriação de conhecimento, a possibilidade de o sujeito poder operar sobre e com a linguagem de modo singular, através da mobilização de elementos linguístico-discursivos que acabam por produzir marcas que caracterizam tentativas de produção de conhecimento. Trata-se de um modo de poder estabelecer relação entre a produção escrita, permitindo que se estabeleça uma dimensão subjetiva/singular daquele que escreveu com seu escrito.

Na prática da escrita que enfatiza apenas a fixação de modelo, há ausência do que chamamos de apropriação de conceitos, que definimos como:

- (1) criação de estratégias para a apropriação do conhecimento;
- (2) compreensão do texto através de questionamento da bibliografia lida;
- (3) operação com a teoria e os dados analisados;
- (4) absorção do discurso do outro.

A retomada de conceitos teóricos, sem a devida apropriação do conhecimento, incorre na utilização dos conceitos como uma espécie do que estamos chamando metaforicamente de “tábua de salvação”: o sujeito, ao utilizar os autores que embasam seu trabalho, cola-se neles como se fossem “autoridades” para obter sucesso, ou seja, para falar de algo que será aceito pelos seus pares. O pesquisador retoma, de maneira reprodutiva, os discursos debatidos no meio acadêmico, para reforçar o argumento do que está sendo dito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEC, 1996.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [1953]

FORBES, J. As quatro posições subjetivas na produção do saber psicanalítico. *Clinica e Pesquisa em Psicanálise*. Revista eletrônica. 01 jan. 1996. Disponível em: <www.jorgeforbes.com.br/index.php?id=152>. Acesso em: 20 abr. 2010.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

RIOLFI, Claudia. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. *Leitura: Teoria & Prática* Revista da Associação de Leitura do Brasil, Campinas-SP, v. 40, p. 47-51, jan/jul, 2003.