

Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões

Discursive genre, enunciative position and dilemmas of didactic transposition: new reflections

Adail Sobral

Universidade Católica de Pelotas (UCPel)



RESUMO – Este trabalho explora princípios de definição do gênero discursivo – em sua correlação vital com as esferas de atividade – em termos do agir autoral (coletivo no âmbito do gênero e individual no âmbito do recurso aos seus dispositivos). Esse agir envolve a organização de uma arquitetônica (com maior ou menor grau de liberdade), e engloba, subsumindo-as, a unidade temática (a totalidade de sentido do enunciado/discurso), as formas de composição e o estilo (de gênero e autoral), algo que impõe um dado espectro de posições enunciativas possíveis ao locutor.

Palavras-chave: Gênero de discurso – descrição; Bakhtin; dialogismo; relações enunciativas/ relações interlocutivas

ABSTRACT – This work explores principles for the definition of discourse genre – in its vital correlation with spheres of activity – in terms of authorial agency (collective in genres and individual in the mobilization of its devices). This agency implies the organization of an architectonics (with a greater or lesser degree of freedom), and encompasses, subsuming, thematic unit (the totality of sense of the utterance/discourse), compositional form and (generic and authorial) style, something which imposes the utterer a certain specter of possible enunciative positions.

Keywords: Discourse genre – description; Bakhtin; dialogism; enunciative relationships/ interlocutive relationships

Introdução

O centro da noção de gênero discursivo do Círculo de Bakhtin é a atividade autoral de mobilização de recursos com vistas à realização de um dado *projeto enunciativo* de um locutor perante um dado interlocutor, o que envolve o embate entre entoação avaliativa (a inflexão que o locutor busca imprimir ao que diz) e resposta ativa (a recepção, necessariamente valorativa, do interlocutor ao dito). Este trabalho, que retoma uma série de escritos que têm o gênero como tema, fixando-se em diferentes tópicos, explora princípios de definição do gênero discursivo – em sua correlação vital com as esferas de atividade – em termos do agir autoral (coletivo no âmbito do gênero e individual no âmbito do recurso aos seus dispositivos) do ponto da vista da posição(ões) enunciativa(s) que os

gêneros mobilizam em suas diversas fases. Esse agir envolve a organização de uma arquitetônica (com maior ou menor grau de liberdade), e engloba, subsumindo-as, a unidade temática (a totalidade de sentido do enunciado/discurso), as formas de composição e o estilo (de gênero e autoral), o que impõe um dado espectro de posições enunciativas possíveis ao locutor. O núcleo do gênero é composto assim pelos dispositivos enunciativos de criação de relações entre interlocutores, e destes com o objeto do discurso, constituindo-os, ao tempo em que são por eles constituídos no âmbito de uma dada esfera de produção, circulação e recepção de discursos.

Essa concepção vê o gênero como o *locus* específico de manifestação da linguagem, numa proveitosa junção entre singularidade e generalidade, isto é, respeito à especificidade (os *sentidos* instaurados em seus contextos

específicos) e à generalidade (as *significações* mobilizadas) de cada enunciado, que faz dele membro de um *gênero*. Nesse sentido, adquirimos a língua através dos gêneros, pois não há enunciado que não seja parte de um gênero, do mesmo modo como todo ato humano tem elementos em comum com todos os outros atos, mas traz em si a radicalidade de sua irrepetibilidade, vindo seus sentidos de sua ocorrência num dado *hic et nunc* do mundo concreto, o que envolve a assunção da responsabilidade por sua realização da parte de um ser real singular, um sujeito concreto, que tem no contexto em que deve realizar e assumir seu ato, sempre diante do outro, um espaço de promessa de sua autorrealização e de ameaça de sua desrealização, ou seja, de seu fracasso em autorrealizar-se na execução individual concreta de atos que são parte da totalidade inapreensível dos atos, um todo de que partem todos os atos e ao mesmo tempo é constituído por eles. Logo, a relação enunciativa, relação entre o eu e o outro num dado contexto, é a base da escolha e da mobilização do gênero pelo sujeito.

As *significações*, parte do sistema da língua, da generalidade, são componentes do que Amorim (2009) denominou “aparelho técnico do ato”. Por si sós, elas não conseguem explicar os atos simbólicos humanos (no sentido filosófico amplo de simbólico), que, como se disse, só adquirem *sentido* num contexto. Assim, se, como diz Amorim (p.27), não é possível “teorizar sobre o ato”, “porque ele é da ordem da singularidade e do vivido e a teoria é justamente aquilo que é indiferente ao sujeito que a pensa”, nem por isso Bakhtin descarta por inteiro a possibilidade de teorizar sobre a *singularidade* de cada ato.

Bakhtin recusa as alternativas que se perdem na singularidade dos atos individuais, incapaz de generalizar, ao propor a irrepetibilidade como o único critério, ou na generalidade, que apaga a singularidade com suas rígidas leis universais. Bakhtin propõe teorizar a junção entre o que há de comum entre os atos e o que há de singular em cada ato, algo que, como também demonstra Amorim (op. cit., cf. p.22-27), é formulado em *Para uma filosofia do ato* em termos da distinção entre verdade (*istina*) e validade (*pravda*); *istina* dá conta da generalidade, da *significação*, e *pravda* remete à singularidade, ao *sentido*, que surge de uma transfiguração relacional das *significações* em contexto.

O que Amorim descreve como “dizer” ou “expressar” o ato (p.27), em oposição a “teorizar sobre o ato”, é aquilo que tentei descrever mais toscamente como “generalizar sobre singularidades”, e que se baseia na maneira como Bakhtin mobiliza anti-hegelianamente o materialismo dialético para propor uma forma de teorização que recusa “a linguagem teórica e abstrata” então (e ainda hoje) vigente, e leva em conta o que há de singular em

cada ato e o que há de geral ou comum em todos os atos. Se o que une esses dois componentes é a valoração que o sujeito faz necessariamente de todos os seus atos, sua entoação avaliativa, que pressupõe uma resposta ativa, o que os explica na teoria é a integração entre *significação* (generalidade) e *sentido* (particularidade que mobiliza em contexto a generalidade) em todo ato.

Gêneros do discurso: breve síntese didática¹

O texto *Os gêneros do discurso* consiste num esboço prévio de um livro sobre o assunto que Bakhtin pretendia escrever. Bakhtin esboça aqui, de maneira explícita, alguns aspectos vitais de seu conceito de gênero, tanto em termos da concepção mais ampla do dialogismo como do ponto de vista dos parâmetros (não formais nem estritamente linguísticos) de análise: partir do *todo orgânico do enunciado* e considerar o *projeto de discurso* do enunciador, para à luz disso analisar o tema, o estilo e a forma de composição, que são parte do aparato técnico da enunciação, não seu centro. Logo, para esse conceito converge precisamente a base da teoria do Círculo: a concepção da linguagem como fundada na interação, de cunho dialógico, que é bem mais ampla do que outras concepções, dado que se concentra no *projeto enunciativo*, ou relação enunciativa/interlocutiva, o elemento definidor do gênero, entendido como *unidade do intercâmbio verbal*, não da língua como sistema, e que incorpora o sistema linguístico, subsumindo-o.

A relação enunciativa é a base da escolha do gênero, incluindo, portanto, *estilo, forma de composição e tema*, os *materiais* com que se realiza, via linguagem. Como diz Bakhtin (em trechos que raramente são citados quando se fala de gênero nos termos de sua concepção):

Essa consideração [do destinatário] irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o *estilo* do enunciado².

[...]

Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua *peculiaridade constitutiva*, sem a qual não há nem pode haver enunciado [grifei]. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades

¹ Esta seção vem de um texto escrito no primeiro semestre de 2010 para atender à necessidade por mim sentida, bem como apontada pela turma que então cursava o 5º semestre do Curso de Letras da UCPEL, de compreensão de conceitos como *projeto enunciativo*, *tema ou conteúdo temático*, *forma de composição ou composicional e estilo*, do Círculo de Bakhtin de uma maneira que unisse produtivamente os aspectos “estável” e “dinâmico” dos gêneros.

² Bakhtin, 2003, p.302.

constitutivas e determinantes dos vários gêneros do discurso. [...] A escolha de *todos* os recursos lingüísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada (grifo meu)³.

O conceito de gênero já está implicitamente presente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Voloshinov)⁴, em *O método formal nos estudos literários* (Medvedev)⁵, em *Problemas da poética de Dostoievski*⁶, nos ensaios de *Questões de literatura e de estética* intitulados *O Discurso no Romance*, e *O conteúdo, o material e a forma na criação literária*, assim como em *O autor e o herói* – nestes últimos também em conexão com a importante (e negligenciada) questão das formas arquitetônicas –, e ainda no estudo sobre Rabelais, onde Bakhtin faz um longo “histórico de gênero”⁷, em *Para uma filosofia do ato*⁸ e em *Arte e responsabilidade* (em que o conceito de “gênero” está, por assim dizer, “interiormente presente”).

Os gêneros são definidos – como se repete à exaustão, por vezes sem disso extrair as devidas consequências – como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, envolvendo basicamente a *valoração*. Os gêneros se caracterizam (Bakhtin/Medvedev, 1991) como *ideologia criadora de forma*. Toda valoração envolve uma relação ativa entre locutor e destinatário, o que mostra que gênero não é uma categoria textual, mas discursivo/enunciativa. Não se trata de uma forma fixa, mas forma sujeita a alterações as mais diversas, com graus maiores e menores de “liberdade” do sujeito, entendido como mediador entre o socialmente possível e o efetivamente realizado, sujeito cujo agir varia conjunturalmente, isto é, nos termos das circunstâncias específicas de suas vivências, de suas relações sociais. *Forma* para Bakhtin não é algo dado nem estático, mas resultado da ação autoral de criação arquitetônica (organizadora) de todos de sentido, intrinsecamente vinculada com o *conteúdo* e o *material*, de que lança mão, não sendo as obras (e não só as literárias), portanto, mero artefato (fórmulas).

Tema, ou *conteúdo temático* (em que “conteúdo” significa “unidade de sentido”), *forma de composição* (ou *composicional*) e *estilo* são os conceitos com que Bakhtin busca descrever o gênero em termos de recursos de linguagem, mas do ponto de vista enunciativo. *Tema* é um termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde com “assunto” ou tópico: pode-se falar de um dado assunto e ter outro tema; logo, *tema* é o *tópico do discurso como*

um todo, aquilo que ele diz para além das palavras: uma tira como Calvin tem como tópico, ou assunto, cenas do cotidiano de uma criança *típica* de uma dada idade, mas seu tema são as reações desta a esse cotidiano; o tema pode ser assim entendido como o que há em comum entre as diferentes situações retratadas (ou seja, os *tópicos*) forma um todo de sentido que nos faz identificar a tira como *do Calvin*. Mobilizam-se denominações de entidades e processos do mundo do ponto de vista da integração entre uma rede de relações internas aos textos e uma rede de relações enunciativas que são a base do estabelecimento do processo de referenciação no âmbito do gênero, logo, de todos os textos, uma vez que não há texto que não seja mobilizado por um gênero. Não vamos nos deter nessa questão, mas cabe mencionar que algumas teorias da conversação, inclusive de cunho cognitivo, centradas na inferência, reconhecem que o objeto do discurso é constituído *na interação*, sujeito a variadas alterações conjunturais, para além do aspecto puramente estrutural.

A *forma de composição*, vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativos no âmbito do gênero; trata-se das maneiras (*no plural*) como o gênero mobiliza um texto, a estrutura textual do gênero. Pode haver diferentes graus de liberdade e restrição ao uso de formas de composição a depender dos objetivos do gênero.

O *estilo* é o aspecto do gênero mais ligado à sua mutabilidade: é ao mesmo tempo expressão das relações enunciativas típicas do gênero (por exemplo, um requerimento não costuma exigir a expressão do estado de espírito do autor) e expressão pessoal, mas não totalmente subjetiva, do autor no âmbito do gênero (uma vez que, por mais formulaico que seja o requerimento, cada autor vai usar suas possibilidades de uma dada maneira). Logo, estilo é a maneira específica de o autor de textos realizar seu projeto enunciativo respeitando seu tema e formas de composição.

Bakhtin destaca o *tudo orgânico do enunciado*, sua “inteireza acabada”, que, não sendo um enrijecimento dos sentidos possíveis, permite a compreensão responsiva [o leitor ou ouvinte não recebe passivamente o texto, mas tem sempre uma reação a ele]. Essa inteireza é determinada por três elementos:

- (1) A *exauribilidade* do objeto e do sentido, isto é, a relativa conclusibilidade do objeto quando se torna *tema* do enunciado, ou seja, nos termos de uma idéia “*definida do autor*”, embora o objeto em si não se esgote. Presume-se que, dado um enunciado, o autor disse tudo o que precisava dizer, ou ao menos tudo o que podia dizer.

³ Bakhtin, 2003, p. 305-306.

⁴ Bakhtin, 1986.

⁵ Bakhtin/Medvedev, 1991.

⁶ Bakhtin, 2002.

⁷ Bakhtin, 1987.

⁸ Bakhtin, 1997.

(2) *O projeto de discurso, ou projeto enunciativo*, do autor, ou seja, a “vontade de dizer”, que naturalmente não é subjetiva *tout court*, mas individual, o que supõe que vem de um sujeito e se dirige a outro sujeito.

(3) *As formas típicas composicionais e de gênero do acabamento*. Trata-se daquilo que se espera de cada gênero do ponto de vista composicional; p. ex., uma charge pode trazer imagens e texto, em distintas combinações, mas em todos os casos tem de ser completa, ou seja, integrar o que mobiliza segundo seus fins, incluindo formas textuais *típicas* de outros gêneros.

Nenhum desses elementos constitui isoladamente o enunciado, e é sua unidade, isto é, sua *integração*, sua *unidade de sentido*, que funda os gêneros. A composição e o estilo do enunciado dependem da *expressividade*, ou caráter valorativo do enunciado: a relação valorativa falante-objeto-ouvinte *determina* a escolha de todos os recursos linguísticos. Assim, a depender de sua intenção comunicativa, o autor recorre a uma enumeração de itens, usa um exemplo específico, remete a fatos especiais etc., e o faz à sua própria maneira. Ele pode, numa página de opinião, fazer um relato ficcional, e este será lido como estando voltado para seu projeto de opinar.

Os gêneros advindos das esferas cotidianas (familiares, íntimas etc.) são chamados *gêneros primários*, frutos de interações verbais espontâneas, ou seja, não elaboradas, e em geral faladas. Deles advêm, através de várias transformações, nas esferas culturais letradas, os *gêneros secundários*, modalidades mais complexas, elaboradas, principalmente escritas. Os gêneros secundários compartilham com os primários não só a estabilidade como o dinamismo: as *esferas de atividade* (ou instâncias sociais da comunicação discursiva) não são determinadas nem fixadas por nenhum agente individualizável, mas vêm a existir na arena de vozes que é a sociedade, no âmbito da história, desenvolvendo continuamente suas próprias modalidades de uso da língua.

Bakhtin leva em consideração a relação entre os gêneros primários e os secundários e os processos históricos de composição dos gêneros, principalmente os secundários, englobando tanto sua derivação a partir dos primários como a inter-relação entre gêneros (assimilação, alusão, citação, oposição, negação etc.), o que se vincula diretamente com os embates travados entre gêneros em suas esferas de produção, recepção e circulação. Cada esfera estabelece que gêneros podem ser produzidos e como o podem, suas maneiras típicas de recepção e onde e como circulam, algo sujeito a variações de acordo com as mudanças sociais e históricas, isto é, embora conservem algo de sua tipicidade, que nos permite identificá-los como o gênero x e não y, os gêneros não são formas rígidas, mas estruturas mutáveis.

Gênero, texto, arquitetônica e posição enunciativa

Uma arquitetônica é um “lugar” em que o locutor se propõe legitimamente como autor no âmbito de um gênero, pois a arquitetônica é por assim dizer a “versão” do gênero no dizer de cada sujeito. Para se propor como locutor, o sujeito corre sempre o risco, a ser enfrentado, de não ser entendido (ameaça) em seu esforço por ser entendido (promessa). Logo, Bakhtin permite propor não apenas que todo enunciado é parte de algum gênero do discurso, mas também que todo ato em geral é parte de algum gênero do agir, inserido em alguma prática social. Se no plano do discurso é preciso dominar as “regras” de enunciação do gênero a fim de ter sucesso como locutor, no plano dos atos em geral é preciso dominar as “regras” de realização de atos a fim de ter sucesso como sujeito – e aí reside o cerne da dialética promessa x ameaça, no plano do discurso e no plano dos atos. Podemos então entender esse “domínio” como o da assunção de alguma dentre várias posições enunciativas possíveis no âmbito de um gênero, posições que cada locutor assume à sua maneira, isto é, segundo as relações enunciativas que mantém com seu interlocutor, relações que, embora sejam parte de uma prática social, não anulam a especificidade de cada sujeito individual que dela participa; essa junção entre restrição/coerção e liberdade/criação constitui um dos mais relevantes aspectos da concepção de gênero de Bakhtin e o Círculo, ao lado da proposição de que a compreensão nunca está garantida, uma vez que dizer e entender o dito envolvem tanto uma promessa como uma ameaça, algo advindo do caráter incompleto dos sujeitos em interação.

Segundo Bakhtin (1982, p.13), o sujeito recebe do outro uma imagem que lhe parece a de um todo, mas o outro na verdade não o vê automaticamente como totalidade. Em suas palavras,

(B) Na vida real, não nos interessa a totalidade da pessoa, mas atos isolados seus, que de uma ou de outra maneira nos importam na vida e nos quais de um ou de outro modo estamos interessados. [...] **(A)** o sujeito é a pessoa menos indicada para perceber em si mesmo a totalidade individual.

Do *interesse* que os outros têm por atos isolados seus vêm ao sujeito dados com os quais ele cria a imagem de sua totalidade individual, móvel, que ele não poderia perceber sozinho, isolado. O isolamento constitutivo depende assim da recepção pelo sujeito das imagens de atos isolados seus que os outros lhe transmitem. E cada outro as transmite de seu próprio ponto de vista, também ele mutável, uma vez que depende das relações enunciativas específicas em que os sujeitos se engajam.

Só vemos a totalidade do ser quando a tornamos objeto de uma atenção determinada, de um proceder arquitetônico, seja na arte ou na ciência (na qual podemos ver não só objetos, mas igualmente *cada objeto* em sua individualidade, embora compartilhando certos traços com todos os outros) e na vida (temos em geral das pessoas queridas – e dos inimigos! – uma visão totalizante [ele é assim], embora nos centremos nos detalhes para amá-los/odiá-los!). Logo, o perdão dos inimigos e as rupturas com amigos e com amados sempre depende de algum detalhe particular, não da totalidade geral *per se*.

Como explicar esse paradoxo? O benefício do contato, que é confronto tanto quanto convergência, vem precisamente dos atos do outro, atos que também implicam nos ver de seu próprio ponto de vista (“certos atos isolados... importam... interessados”), ao tempo em que o vemos do nosso. É sempre um ponto de vista exotópico, uma extra-posição, que já não é nossa nem do outro pura e simplesmente (pois ele está “interessado” em nós e nós nele). É uma posição marcada pela alteridade, alteridade do *eu e do outro*, porque também os atos isolados do outro nos importam e interessam. E é essa tensão (não harmonia universal idealista) que nos constitui a todos, sem implicar necessariamente a perda da individualidade, que, embora não seja fixa, não muda de maneira aleatória.

Em consequência, nosso ponto de vista acerca de nós mesmos não é negativamente insular (embora o possa ser) porque o criamos, como nossa identidade, considerando a mescla de pontos de vista, em relação dinâmica e em constante negociação, que nos vem dos outros: somos simultaneamente o que vemos de nós mesmos e o que vemos que os outros vêem de nós, em sua parcialidade enriquecedora. Aqui entram o eu-para-mim, o eu-para-o-outro, o outro-para-mim, e o eu como o outro do outro!

Em todos os atos, inseridos em gêneros, do discurso e do agir, há uma fronteira-ameaça que separa e uma fronteira-promessa que é a condição da proximidade exotópica sem a qual não nos tornamos eus. A exotopia é a base do contato mais próximo que só conseguimos, paradoxalmente, quando nos afastamos do outro e/ou dos objetos. Todo sujeito vive na fronteira, e a partir dela implica todo o seu ser cada vez que age. E como pode ser bem sucedido ou fracassado em cada ato, em maior ou menor grau, tem sempre diante de si a promessa de poder autoafirmar-se como o sujeito que está sendo e a ameaça de negação dessa sua autoimagem.

Do mesmo modo, todo sujeito promete reconhecer o outro mas ameaça não reconhecê-lo nos termos da expectativa deste. Não vem isso de alguma lei abstrata da realização de atos, mas do fato inevitável de que não há ato que não se realize perante o outro, tanto o interlocutor imediato como o sobredestinatário, presença fantasmática mas não menos real, uma paradoxal entidade

que é garante e juiz do ato dos sujeitos, que o afiança e o julga ao mesmo tempo. Promessa e ameaça são a condição constitutiva de todo ato: prometo realizar um dado ato mas sempre ameaço não corresponder ao que o outro espera de mim na realização desse ato; espero que o outro cumpra a promessa implícita de me entender e temo a ameaça de que ele me entenda mal, isto é, não corresponda ao que espero dele.

Portanto, como (1) todo ato discursivo se realiza segundo um dado gênero, como (2) o gênero é lugar de contato com o outro e como (3) todo contato com o outro envolve confronto de valores, *todo ato discursivo é lugar de promessa e ameaça para o eu e para o outro, logo, de confronto constitutivo, pois se o gênero estabelece suas regras, cada sujeito as realiza à sua maneira, sempre relacional, e por isso relativamente estável*. Todo gênero floresce no espaço em que ameaça impor ao sujeito um dado modo de dizer, mas em que promete que a singularidade do sujeito poderá dar a esse modo de dizer uma feição singular. Isso altera o gênero cada vez que ele é mobilizado, sem negar sua estabilidade necessária à interação, do mesmo modo como altera o sujeito cada vez que este se mobiliza para entrar em contato com o outro via gênero, sem negar os aspectos que fazem dele *um dado* sujeito.

Logo, o sujeito não pode deixar de ser tanto promessa como ameaça ao outro na relação contextual com a promessa e a ameaça que lhe faz o outro. Nessa relação dinâmica, a necessária estabilidade de sua identidade vem da memória de seu agir (a mesmidade de Ricoeur, ligada à ameaça de enrijecimento) e a instabilidade vem de seu constante propor a si mesmo uma nova identidade (a ipseidade de Ricoeur, ligada à promessa de flexibilizar esse seu eu).

Trata-se de um sujeito sem alibi, mesmo para as ações involuntárias, que podem ser explicadas, mas nem sempre justificadas, um sujeito promissor-ameaçador responsável por seus atos, ainda que tenha as “regras” do gênero como atenuantes, isto é, mesmo que sempre possa dizer que seguiu as “regras” do gênero, nem por isso poderá ele negar que as segue sempre à sua própria maneira, por ser isso constitutivo de seu permanente *identificar-se*. Ao ter de agir assim, com atenuantes, mas sem alibi, o sujeito cria e corre os riscos da complexa relação entre promessa e ameaça no contato com o outro que todo agir, por definição interativo, envolve. Lançado no mundo e condenado a interagir, no âmbito dos gêneros, cabe-lhe responsabilizar-se pelas maneiras como o faz!

Gêneros e ensino: breve reflexão sobre os dilemas da transposição didática

Nos termos aqui desenvolvidos, o texto é entendido ao mesmo tempo como o elemento mais importante do

empreendimento de análise do discurso, porque sem a materialidade do texto não há discurso nem gênero, e como o menos importante, porque sem discursividade/genericidade, nenhum texto tem sentido (*smysl*), que é sempre contextual e não está na face física do texto, mas nas relações interlocutivas a que os textos servem, o que os reduz à significação (*znachenie*), de cunho formal, advinda de um dado estágio histórico-social de estabilização da língua e dos planos frástico e transfrástico, no caso do texto verbal, elementos que não interessam *per se* a uma teoria enunciativa, uma vez que são um nível subsidiário de sua análise, como o reconhecem teóricos como Jean-Michel Adam.

Pode-se assim dizer legitimamente que o texto, em suas várias modalidades – ou, como prefiro, materialidades, é o espaço de realização dos gêneros, parte vital do aparato técnico destes, mas o gênero não se resume ao texto, uma vez que é antes de tudo uma prática discursiva. Um texto não faz sentido *per se*, embora, no nível da significação, advindo do sistema da língua, aquele estudado pela linguística tradicional e por estudos textuais estritos, todo texto traga certas significações, feixes de possibilidades, cuja realização só ocorre numa dada situação que é intratextualizada, mas sem a qual a rigor não se pode estabelecer os sentidos instaurados por um texto.

Os gêneros, em sua condição de prática social realizada por meio da linguagem, mobilizam o texto a partir das condições das situações típicas de seu surgimento, produção, circulação e recepção. Logo, o que confere sentido a um texto, o que lhe permite instaurar sentidos, é precisamente sua convocação em discurso/ pelo discurso no âmbito de algum gênero, o que implica sua pertinência a uma dada esfera de atividades e a uma dada maneira social-histórica-ideológica de recortar a parcela concebível do mundo no âmbito dessa esfera.

O que mobiliza textos no âmbito dos gêneros são estratégias discursivas, funcionamentos discursivos, formas de realização do projeto enunciativo, de uma dada arquitetônica, sempre relacional, fundada em relações enunciativas, algo que constitui o arcabouço no qual o *tema, o estilo e a forma de composição* unem o histórico do gênero à expressão individual contextual de cada locutor, realizando atos simbólicos que são a um só tempo estáveis e instáveis, objetivos e subjetivos, cognitivos e práticos, textuais e discursivos/genéricos. Assim, tema, estilo e forma de composição *só instauram sentidos, e fazem sentido, no âmbito de uma arquitetônica* (cf. Sobral, 2009a, b) e não como entidades autônomas.

Logo, o aspecto textual dos gêneros, embora fundamental, não esgota a produtividade da concepção de gênero, que se vincula mais precisamente com o *projeto enunciativo* [a vontade de dizer do autor, de acordo com o

que as esferas de atividade estabelecem]. Isso revela que *o centro da formação e do uso de gêneros é a realidade em que surgem os enunciados concretos, o intercâmbio social* — seja de modo direto, nos gêneros primários (os da comunicação cotidiana) ou indiretos, nos gêneros secundários (os da comunicação mais elaborada, no sentido de mais regrada no âmbito das esferas da cultura, como a eclesial, a midiática etc.).

Esses princípios servem a uma análise de gêneros e ao ensino de gêneros, mas é vital evitar tomar tema, forma de composição e estilo (ou categorias usadas por outras teorias de gêneros) como componentes distintos a ser procurados em cada gênero, uma vez que eles existem integradamente nos textos, e o uso de três categorias é meramente didático, buscando mostrar as dominantes a ser consideradas para pensar o gênero e analisar seus exemplares.

Deve-se sempre partir da unidade desses elementos e procurar identificar a maneira como o autor realiza seus propósitos comunicativos, seu projeto enunciativo, no âmbito do gênero. Correndo o risco da simplificação, pode-se dizer que gênero é aquilo que um texto diz para além de sua superfície, do que está escrito, ou seja, gênero é uma forma específica, mutável mas reconhecível, de realizar projetos enunciativos criando unidades temáticas, e estas englobam mecanismos coesivos, formas de produção de coerência e entoações avaliativas, ou valorações, que buscam antecipar-se à recepção ativa, responsiva, do interlocutor, a fim de tornar aceitos os sentidos, sempre valorados, que o locutor pretende instaurar.

Tudo isso evoca uma importante questão: em que posição enunciativa o professor situa o aluno ao lhe solicitar a produção de gêneros? Nesse sentido, percebe-se que todo texto, parte de algum gênero, ao passar pela transição didática, perde necessariamente certas características e adquire novas, o que requer o emprego de filtros que o mantenha como tal e reconheça sua inevitável alteração pelo ambiente escolar, que não é o ambiente típico de vários gêneros ou oferece suas próprias versões de gêneros que se assemelham a outros mas não são os mesmos. Assim, a transposição didática, ainda que corriqueira e necessária, está sempre às voltas com o dilema de deturpar aquilo que pretende examinar nos termos das práticas de que nasce, já que seus olhos são os de suas características, não de outras.

Se no nível de conteúdos isso já é problemático, uma vez que estes são parte de saberes sociais técnicos que sofrem um primeiro deslocamento de contexto ao serem dirigidos a não especialistas (ou a especialistas em formação), e os desloca uma segunda vez, com fins didáticos específicos, no nível da forma-conteúdo que é um gênero (caso da atual abordagem discursivo-genérica) o dilema é ainda maior, correndo-se sempre o risco de

reduzir o contato com textos concretos na escola ao contato com simulacros escolares de textos concretos não escolares, parte dos discursos escolares, em vez de trabalhá-los mais especificamente nos termos das práticas discursivas de que são parte.

Como se sabe, o ambiente escolar (em todos os seus níveis) tem uma longa tradição de instituição de práticas vinculadas à produção de discursos, tanto docentes como discentes, que são parte integrante sua, em vez de vincular-se com outras práticas discursivas; são os chamados “discursos escolares”, produzidos com o fim de promover e avaliar a aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, tem necessariamente de trabalhar com outros textos, advindos de outras práticas discursivas, uma vez que não é um todo fechado em si, mas uma instituição que busca preparar os egressos para a proficiência cidadã, o que envolve a habilidade de produzir e compreender discursos em circulação na sociedade como um todo (ao menos idealmente, uma vez que existem sim exclusões constitutivas que, por exemplo, levam os alunos a produzir na escola textos que muito raramente produzirão na vida!).

Nos últimos anos, com a incorporação de conceitos de discurso e de gênero, o ensino de línguas se propôs a deixar de lado os textos exemplares preparados para a escola (ou textos literários e assimilados pela escola como exemplos da boa expressão, desdenhando o fato de que o discurso literário tem seus próprios princípios) e passou a usar em suas práticas textos retirado de seu contexto e incorporado a outros contextos concretos, isto é, textos que são produzidos em diferentes práticas discursivas, nelas sendo recebidos e nelas circulando, não visando ser didáticos ou paradidáticos. Isso impõe à escola a tarefa de pensar nos dilemas do processo de transposição didática a partir da distinção entre gêneros *escolares*, gêneros *não escolares* e gêneros *escolarizados* (ou na escolarização de gêneros). Isso é feito aqui em termos da concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e do conceito de “intergenericidade” desenvolvido em Sobral (p. ex., 2006, 2009), pensando em especial na(s) posição(ões) enunciativas na qual a escola coloca o aluno ao escolarizar gêneros e saberes.

Os discursos escolares operam por vezes em oposição e outras vezes em integração com discursos de outras práticas discursivas, mobilizando os gêneros desta com os fins específicos da instituição escolar, seja ao preparar usuários da língua ou profissionais de ensino da língua. Logo, todo trabalho com gêneros na escola é uma metaprática discursiva ressignificada em termos das práticas escolares. O aluno que pratica a *forma textual* editorial escreve, não para o público de um periódico, mas para o professor; e, além de realizar os propósitos do gênero que pratica, tem de atender às expectativas do gênero escolar que pratica metadiscursivamente.

Logo, os gêneros escolares tomam os gêneros não escolares – que são meios para fins não escolares – e os transforma em gêneros escolarizados, que são portanto meios para fins metadiscursivos. Isso deixa o aluno numa posição enunciativa por assim dizer híbrida, como uma espécie de tradutor: escreve a partir de instruções e expectativas escolares para produzir gêneros não escolares, e o resultado é a escolarização do gênero praticado, o que na verdade o altera, por vezes tornando-o irreconhecível. Cabe então pensar nas formas de incorporação de gêneros à escola considerando-a do ponto de vista das alterações que isso provoca a fim de questionar (e fazê-lo deve ser sempre tarefa da escola) até que ponto não se criam híbridos indomáveis em vez de educar para o uso e análise de gêneros. Um híbrido reconhecido como tal é domável; aquele que passa como se não o fosse é o calcanhar de Aquiles do ensino de gêneros.

Como dissemos repetidamente, as formas textuais mobilizadas pelos gêneros se definem como graus maiores ou menores de estabilização de *tipos* de enunciados que, embora possam ocorrer regularmente num dado gênero, não são necessariamente intrínsecas a eles: assim como um dado gênero convoca outros gêneros, por vezes com suas respectivas textualizações, uma dada textualização pode estar presente em mais de um gênero. Também temos insistido que o projeto enunciativo, fundado nas possibilidades das interações entre sujeitos específicos, que advém das especificidades das esferas de atividade, é a base da formação, desenvolvimento e consolidação dos gêneros. Logo, diante do texto, cabe perguntar: que projeto enunciativo este texto realiza? Em termos de que discursividade? Em termos de que gênero? O que tudo isso quer dizer nesses termos e o que o locutor pretende dizer com isso? Isso implica questionar a “naturalização” dos gêneros não escolares como gêneros escolarizados: todo afastamento de um contexto implica, como vimos, alterações naquilo que é afastado do contexto para servir a outros fins ou para ser transformado em objeto de ensino.

De modo geral, numa análise ou ao ensinar gêneros (e lembramos que não é possível transmiti-los como conteúdos estáticos), fazem-se “perguntas” aos exemplares de gênero, ou seja, busca-se delimitar o contexto de produção, circulação e recepção dos gêneros de que um dado texto é um exemplar. Essas perguntas abordam, antes de tudo (1) as condições em que os gêneros são produzidos e recebidos e nas quais circulam, o que envolve os sujeitos que os produzem e recebem e as posições enunciativas que costumam ocupar (p. ex., não há um editorial como parte do formulário do imposto de renda, mas pode haver uma apresentação do sistema online de envio de declarações, p. ex.) e (2) as características textuais e composicionais dos exemplares

a ser examinados, que, se têm certa estabilidade que as torna reconhecíveis como tais, são também fluidas, uma vez que variam de acordo com as variações por que passam os gêneros. E as perguntas devem ser adequadas ao nível dos alunos com os quais se trabalha usando os gêneros.

Em outras palavras, cabe ao analista ou professor estudar/ensinar os aspectos textuais, que são mais restritos, *a partir* dos aspectos enunciativos, pragmáticos, concretos, que são mais amplos. Porque, como vimos, um gênero pode ser definido, grosso modo, como sendo composto por um texto inserido de uma dada maneira num contexto, que se constitui com base em alguma prática discursiva. E só se percebem os sentidos propostos no texto se se considera essa sua inserção num contexto através dos recursos específicos de cada gênero. Sem isso, o texto não passa de um conjunto de frases que pode instaurar praticamente qualquer sentido, ou nenhum sentido. Sem se conhecer o contexto, ou melhor, o que há de relevante nele para o texto, as “inferências” sobre o sentido serão prejudicadas e só se vão perceber as significações, o nível do sistema da língua, sem a contribuição do sistema de uso, ou práticas de uso, que são a real vida da língua.

Em outras palavras, o gênero mobiliza os textos, que são sua materialidade, seu meio técnico de realização, e essa mobilização dá “pistas” contextuais que são a base da compreensão do texto, do trabalho de reconstituição da instauração de sentidos proposta pelo gênero, através do texto, a partir de um dado projeto enunciativo e com vistas à realização desse projeto.

Por conseguinte, não se deve de modo algum isolar, ou buscar em separado, os aspectos textual, discursivo ou genérico do gênero, uma vez que texto, discurso e gênero estão imbricados numa relação de interdependência. Do mesmo modo, não se pode examinar o texto, com os *olhos do gênero*, isolando, ou buscando em separado, o tema, o estilo e a forma de composição. O *tema* (que, é preciso insistir, não é o mesmo que tópico), o *estilo* (que pode ser tanto do gênero como do autor no âmbito do gênero) e a forma de composição (que está a serviço da arquitetura advinda do *projeto enunciativo*, que, embora venha do gênero, recebe expressão individual do locutor) são categorias que constituem um todo a partir do qual se deve ver cada texto, exemplar de um gênero.

Trabalhar esses elementos é o que justifica e torna produtivo *ensinar* gêneros na escola, em vez de *transmitir*. *Ensinar* gênero é ensinar a entender e melhor mobilizar gêneros, bem como a melhor usá-los como ponto de convergência do uso concreto da linguagem. *Transmitir* gêneros é reduzi-los a um conteúdo estático, o que implica destruir a própria concepção de gênero, que de modo algum pode se restringir a conteúdo ou a forma, uma vez que é *forma, conteúdo e valoração/*

interpretação do mundo unidos nos termos de projetos enunciativos que vêm a existir no interior de esferas de atividade, esferas de produção, circulação e recepção da produção de gêneros.

A escola opera necessariamente com o que denominamos *exclusões constitutivas*, isto é, na escola, trabalham-se com gêneros que não são, ou ainda não são, parte da vida dos alunos, e que por vezes eles conhecem fora da escola mas não conseguem reconhecer na escola, tanto porque o ponto de vista desta é necessariamente distinto do uso concreto, como porque a incorporação à escola impõe outras alterações. Se a base do gênero são relações enunciativas advindas de recortes sociais e históricos do mundo, as mudanças das relações ou sua metaproposição na escola têm de ser objeto de reflexão e de cautela. Em que posição enunciativa colocamos os alunos é a questão permanente da escola, e a condição para um trabalho produtivo com gêneros.

A abordagem de discurso e gênero na escola passou de textos exemplares e/ou literários e assimilados pela escola como exemplos da “boa” expressão a textos circulantes em geral (textos ditos concretos). Mas o que muda concretamente se se mantiverem as antigas práticas de “boa” expressão, de quase “codificação” autonomizante dos textos, bem como do quase apagamento do aspecto discursivo do gênero, que é a “cola” que une texto e gênero? Mesmo uma teoria textual como a do interacionismo sociodiscursivo versão J.-P. Bronckart (já que há uma versão brasileira com suas especificidades) tem de dar conta disso.

Naturalmente, não se diz aqui que isso não seja feito, mas é preciso ponderar acerca de tendências de estudo e ensino de gêneros que, partindo desta ou daquela teoria, tomam o texto não como a parte material de uma prática discursiva atualizada a partir do gênero, mas como um conjunto de formas que por si só instauram sentidos. Várias são as teorias e práticas que demonstram que o extradiscursivo só existe, na dimensão das práticas sociais, intradiscursivizado, ou seja, a partir das pistas contextuais presentes nos textos (e não de sequências típicas).

Essas tendências, e outras práticas que não são abordadas aqui, criam o dilema de vir a deturpar os gêneros para “melhor” ensinar, ao transformar fenômenos ou dados (os gêneros em seus exemplares concretos) em objetos de ensino. Logo, a escola deve reconhecer a inevitável alteração pelo ambiente escolar das características dos gêneros e práticas.

A este dilema se une outro, e mais fundamental: se, na escola, trabalham-se práticas discursivas a partir de outras práticas discursivas típicas da escola (que são inevitavelmente redutoras em alguma medida, porque a escola não pode reproduzir o mundo fora dela), é preciso ter claro que essas metapráticas são distintas das

práticas de que se ocupam e que podem deturpá-las caso não se tenha consciência das operações impostas pela transposição didática.

Ensinar gêneros é levar alunos ao contato com metapráticas e promover metapráticas, típicas do ambiente escolar, e, a partir delas, desenvolver a prática de gêneros, que são práticas em seus ambientes específicos. Ensinar gêneros não é nem pode ser absorver gêneros que têm seus fins específicos em função dos fins da escola, mas descrever e levar a compreender gêneros não escolares em termos das necessidades sociais a que atendem em seus contextos específicos. E isso requer criar condições para que os alunos assumam as posições enunciativas de usuários da língua em formação, não de alunos.

Como os textos unem o histórico do gênero à expressão individual contextual de cada locutor (discurso), relacionamente, a escola tem de tomar um duplo cuidado: promover a generalidade (ou seja, o aspecto estável dos gêneros) e respeitar a singularidade (o aspecto mutável, dinâmico e fluido dos gêneros e das práticas sociais em geral). Parodiando Bakhtin, a escola deve reconhecer sua determinidade, o caráter situado de suas práticas, o fato de resultar de múltiplas influências em vez de ser autônoma, precisamente para poder libertar-se em alguma medida dessa determinação.

Em outras palavras, o aluno deve ser levado a produzir textos de acordo com o contexto de produção dos gêneros e não de acordo com as expectativas da escola ou dos gêneros escolares. O peso que a avaliação escolar (e me refiro à sanção em geral da escola e não só a, por exemplo, provas) coloca o aluno na posição enunciativa de um sujeito que deve dar contas de seu desempenho àquele para quem escreve, o professor, o que não é o mesmo que escrever à redação de um jornal, situação na qual o que importa é o desempenho genérico e não a conformidade a certos modelos de “bem dizer”. A escola deve portanto ter uma postura crítica com relação a si mesma, a suas práticas, a suas certezas. Sem isso, por melhor que sejam os métodos e instrumentos empregados, o ensino ficará aquém das necessidades de promoção da cidadania que cabe à escola – para além das boas intenções dos documentos e declarações oficiais.

Referências

BAJTÍN, M.M. *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Tradução e notas: Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/EDUPR, 1997.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. Tradução da edição francesa: M.H. Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. Tradução da edição em russo: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Forense-Universitária, 2002.

BAKHTIN, M.M. *Questões de literatura e de estética (Teoria do Romance)*. Tradução: A. F. Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: UNESP, 1993.

BAKHTIN, M.M.; MEDVEDEV, P.N. *The formal method in literary scholarship, a critical introduction to sociological poetics*. Tradução: Albert J. Wehrle. Harvard: Harvard University Press, 1985.

BAKHTINE, M. *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Age et sous la Renaissance*. Tradução: Andrée Robel. Paris: Gallimard, 1970.

SOBRAL, A.U. Ético e estético – Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 103-121.

SOBRAL, A.U. Comunicação: Um sujeito em permanente tornar-se, ou a ontologia dialógica de Bakhtin. IV Jornada do Grupo de Pesquisa CNPq Linguagem, Identidade e Memória. Uberaba: UFU, 2009.

VOLOSHINOV, V.N. [1930]. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Tradução: Rosa María Rússovich. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.

VOLOSHINOV, V.N. [1929]. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guilherme. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 245-276.

VOLOSHINOV, V.N. [1929]. Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guilherme. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 217-243.

Recebido: 22 de novembro de 2010

Aprovado: 17 de dezembro de 2010

Contato: adail.sobral@gmail.com