

O DISCURSO SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL DE GÊNEROS LITERÁRIOS

Marina Célia MENDONÇA

Doutora em Linguística pela UNICAMP (Campinas-SP), na área da Análise do Discurso. A tese defendida tem por tema o discurso da Linguística em confronto com o purismo linguístico na mídia brasileira do final do século XX. Mestre em Linguística também pela UNICAMP - a dissertação de mestrado, desenvolvida na área da Análise do Discurso, tematiza o silenciamento de sentidos em atividades didáticas de leitura. Docente e pesquisadora do Departamento de Linguística da UNESP (FCL/Araraquara-SP), onde atua na graduação e pós-graduação na área da Análise do Discurso, com ênfase nos estudos bakhtinianos do discurso. E-mail: marinamendonca@fclar.unesp.br

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir práticas pedagógicas de produção de gêneros literários. Para tanto, apresenta reflexão sobre estudos acerca da produção textual escolar e sobre documentos oficiais que definem práticas pedagógicas de produção textual. Apresenta, por fim, uma análise do discurso sobre a produção de gêneros literários na *Revista Língua Portuguesa*, mostrando como se dá a mediação do ensino da redação nesse veículo. A pesquisa tem por base teórica os estudos bakhtinianos do discurso.

Palavras-chave

Estudos bakhtinianos do discurso; ensino; produção textual.

Introdução

A presença dos gêneros do discurso nas relações de ensino/aprendizagem de línguas tem sido objeto de discussões e propostas há mais de trinta anos no Brasil. O tema assume feições diversas, desdobrando-se em, pelo menos, duas grandes esferas da comunicação: didático-pedagógica e científica. A quantidade de trabalhos resultante desses desdobramentos reflete não somente a importância da questão na escola brasileira contemporânea, mas também a força dos pressupostos em que se sustenta.

A ideia de que o texto deve ser o centro das atividades de ensino (de línguas e literatura, pelo menos) é um desses pressupostos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa direcionados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental explicitam esse quase que postulado para as relações de ensino/aprendizagem brasileiras. Após uma sumária exposição do contexto sócio-econômico em que se insere o documento

(década de 1990), seguida da conclusão de que há a “demanda” do desenvolvimento, no sujeito-aluno, do que o documento chama de “competência discursiva”, encontra-se o seguinte enunciado: “[...] a unidade básica do ensino só pode ser o texto.” (BRASIL, 1997, p. 23)

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*, de 2000, essa ideia é reafirmada:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto [...].

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. [...]

O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área da leitura. [...] (BRASIL, 2000a, p. 18)

Esse enfoque das atividades de ensino na textualidade é acompanhado de outro pressuposto de que parte o ensino de línguas: o de que essas atividades envolvam a produção linguística (oral/escrita), a “recepção” (leitura/interpretação/compreensão) e a análise linguística. Esses “pontos de partida”, inegavelmente, são uma conquista da Linguística e Linguística Aplicada para as práticas didático-pedagógicas.¹ No entanto, o contexto de ensino de língua materna no país, como exposto acima, está longe do consenso e tem sido palco de conflitos e contradições; é considerando essa perspectiva que apresentamos este texto.

A questão em que se insere este artigo é a que envolve a produção textual, particularmente a produção de gêneros literários em contexto escolar. Pode-se considerar que essa produção se dá na convergência de, pelo menos, duas “problemáticas”: a da produção de textos na escola; a dos gêneros do discurso na escola, em especial a dos gêneros literários. Discutiremos de forma sumária cada uma delas e passaremos à apresentação do problema da produção de gêneros literários tal qual se configura no periódico *Revista Língua Portuguesa* (Editora Segmento, São Paulo), veículo de grande circulação no país e especializado em temas sobre língua e literatura. Interessa-nos analisar, especificamente, uma coluna veiculada no periódico, intitulada ora “Técnica” ora “Técnica criativa”, em que se encontra o entrelaçamento do discurso didático-pedagógico sobre a produção textual com o discurso que circula na esfera artística.

A análise que propomos se sustenta teórica e metodologicamente nos estudos bakhtinianos do discurso. Esses escritos apresentam discussão da natureza da constituição do enunciado, envolvendo de forma privilegiada os aspectos sócio-históricos e dialógicos dessa produção; apresentam abordagem do discurso que não abre mão nem da especificidade da esfera de atividade em que ele se produz nem dos gêneros do discurso em que se materializa (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988; BAKHTIN, 2000;

¹ Uma obra que pode ser citada como relevante para a construção dessa história é *O texto na sala de aula: leitura & produção*, organizada por João Wanderley Geraldi, cuja primeira edição é de 1984. No livro, o linguista é autor de capítulo em que essas ideias-núcleo são propostas para as atividades de ensino de língua materna.

BAKHTIN/MEDVIÉDEV, 2012). Os gêneros do discurso, como veremos mais à frente neste texto, são, nesta perspectiva, assumidos como elementos constitutivos dos signos ideológicos em se materializam as “realidades” e subjetividades.

Nosso objetivo é, a partir desse olhar teórico, apresentar material que amplie a discussão sobre o processo de “escolarização” da escrita de gêneros literários, em contexto em que a “sociedade letrada” brasileira se expande e busca mais acesso à produção escrita em outros meios tecnológicos.

A produção de textos na escola: a linguagem como atividade interativa²

Trabalhos que tomam por objeto de estudo as produções escritas escolares, nas décadas de 1970, 1980 e 1990 no Brasil, destacam a relevância de se considerarem determinados aspectos da textualidade para se explicarem os supostos “problemas” presentes nesses textos. Em resposta às explicações que enfocavam a “incapacidade cognitiva” do escrevente, esses trabalhos apontavam para aspectos relativos ao contexto de produção do texto escolar.

Já no final da década de 1970, encontram-se publicações que discutem redações produzidas em exames vestibulares. Esses estudos (entre eles citamos os de De Lemos, Osakabe e Pécora) consideram a textualidade segundo perspectiva cognitiva e/ou sócio-interativa, e dessa maneira contribuem com uma reflexão sobre as condições de produção textual nas escolas brasileiras, as quais definiriam “possibilidades de escrita” escolares. Destacam problemas, nas produções escritas, de ordem textual/discursiva: estratégias de preenchimento do papel em branco, tendo em vista produzir uma forma de “interação” com o interlocutor (DE LEMOS, 1977; 1988); questões relativas à argumentação (OSAKABE, 1977); falta de coerência e coesão textuais, na busca de “estratégias de dizer” em contexto de escrita em que não se tem uma interação efetiva com o interlocutor (PÉCORA, 1977; 1983). Esses estudos propõem o deslocamento do olhar do professor, quando da abordagem do texto na sala de aula, dos aspectos estritamente linguísticos/estruturais para os relativos às condições de produção do texto/discurso.

Nas décadas de 1980 e 1990, contribuições da Linguística e da Linguística Aplicada para o ensino/aprendizagem da produção textual no Brasil beneficiam-se, como os trabalhos citados no parágrafo anterior, das novas ramificações da ciência da linguagem, desenvolvendo-se de forma dialógica com outros campos de saber. Temos, entre essas ramificações, a Análise do Discurso, a Pragmática, a Linguística Textual, a Psicolinguística, a Aquisição da Linguagem. Todas elas, à sua maneira, enfocam as relações entre a linguagem e o contexto de produção do discurso.

Nessas décadas, as contribuições das áreas para as práticas de produção textual na escola giram em torno de alguns eixos de discussão: a escolarização do texto escolar, que é tomado como “redação” nesse contexto, texto em que se minimizam as relações intersubjetivas e o acontecimento (GERALDI, 1984; 1991); o interlocutor estereotipado e sua interferência na produção textual escolar (BRITTO, 1984); coesão e coerência em textos produzidos em exames vestibulares (VAL, 1991) e no Ensino Fundamental II (BASTOS, 1994); aspectos sócio-cognitivos da leitura e escrita (KOCH; TRAVAGLIA, 1989; KATO, 1986; KLEIMAN, 1989); autoria nas produções escritas escolares (ORLANDI, 1988; PFEIFFER, 1995; POSSENTI, 1993); reescrita/refacção em contexto de ensino/aprendizagem (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; ABAURRE; FIAD; MAYRINK-

² Neste texto, retomo algumas considerações feitas em outros artigos, acrescidas de aspectos pertinentes à discussão que proponho aqui.

SABINSON, 1997); oralidade e formas de letramentos (MARCUSCHI, 1997; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998); gêneros do discurso (GERALDI, 1991).

O destaque que fazemos das produções na esfera científica (no caso, das ciências da linguagem) até a década de 1990 tem por objetivo pontuar discussões/conceitos que serão incorporados em documentos oficiais norteadores de práticas didático-pedagógicas nas escolas brasileiras. Em especial, pontuamos alguns aspectos da incorporação (e ressignificação) desse saber pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) direcionados ao Ensino Fundamental I e II, e ao Ensino Médio.

Uma primeira questão que destacamos dos documentos é que o objetivo das aulas de Língua Portuguesa, segundo a proposta, é desenvolver o *uso* da linguagem, fazendo do *texto* o eixo das atividades didáticas. Sobre o ensino/aprendizagem da textualidade no Ensino Fundamental I, afirma-se o seguinte:

[...] as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que **tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem**. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- *a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; [...].* (BRASIL, 1997, p. 18-19, itálico adicionado)

Dessa maneira, a produção de texto escolar, considerada uma prática efetiva de uso da linguagem escrita, deveria ser colocada em situações o mais próximo possível das de uso linguístico, de forma a garantir um exercício real de atuação do sujeito-autor sobre o interlocutor. A questão da linguagem como interlocução, diálogo, aparece várias vezes nesse documento, revelando como essa semente das ciências da linguagem germinou em solo escolar, pelos menos nos discursos oficiais dessa esfera, na palavra dos documentos políticos que propõem a definição de práticas:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos. [...]

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. [...] (BRASIL, 1997, p. 22)

Outro aspecto que podemos destacar da forma como os PCN atualizam o discurso das ciências da linguagem é a concepção de *texto escrito* e processo de escrita que encontramos no documento. A escrita é considerada uma atividade que demanda do

sujeito um *trabalho*, levando em conta as relações interlocutivas, os gêneros do discurso, o suporte de textos, o contexto sócio-histórico.

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. *Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos.* (BRASIL, 1997, p. 27-28, itálico adicionado)

Essa proposta de ação do sujeito-autor sobre o próprio texto e seus interlocutores, em forma de planejamento de estratégias argumentativas e em forma de reescrita, encontra respaldo em estudos no interior da Linguística e da Linguística Aplicada, como citado no início desta seção. Essa caracterização de um sujeito ativo nas atividades de escrita, agente do processo de significação e estruturação do seu texto, também aparece em outros volumes dos PCN. No caso dos volumes dirigidos ao Ensino Médio (BRASIL, 2000a; 2000b), lista-se uma competência que se espera desenvolver no educando, a qual inclui “ser protagonista no processo de produção/recepção”: esse protagonismo exigiria do aluno que soubesse fazer escolhas adequadas a seus interlocutores e ao contexto de uso da língua (no caso de atividades de escrita)

Conforme o documento, é preciso construir no sujeito-aluno a competência para realizar escolhas entre as diversas possibilidades de dizer quando da produção oral e escrita de textos. As escolhas individuais são balizadas pelas possibilidades do social e dos gêneros do discurso. Dessa maneira estabelece-se, no documento, um diálogo, em compreensão responsiva (BAKHTIN, 2000), com o discurso da linguística sobre a autoria/estilo em textos escolares (ORLANDI, 1988; POSSENTI, 1993), ou sobre a presença do sujeito no texto que ele produz (GERALDI, 1984; 1991; PÉCORA, 1977; 1983). Como essa competência aparece vinculada às possibilidades/habilidades de fazer escolhas quando da produção de textos, o conceito parece mais próximo daquilo que Possenti (2008) entende como *estilo*, que não se relaciona com traços que tornam um discurso “criativo” ou “novo”, mas que denotam um trabalho do sujeito com/sobre os discursos disponíveis a ele nas formações discursivas, trabalho que é fruto de escolhas possíveis dentro das formações discursivas. Nessa perspectiva, estilo é entendido como trabalho do sujeito sobre o interdiscurso.

Mas, nos PCN, o aluno também deveria atingir o grau de protagonista nas atividades de leitura, o que mostra que o conceito, no documento, é mais amplo e se relaciona a modos de escrever/ler críticos e autônomos. Mais ainda: relaciona-se também a modos de produzir/interpretar a linguagem corporal, a linguagem da informática e os bens artísticos.

Os gêneros do discurso e sua “escolarização”: o caso dos gêneros literários

Os PCN, ao atualizarem escritos de Bakhtin, em especial o texto “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000), propõem que os gêneros do discurso, em sua diversidade

composicional, estilística e temática, sejam objeto de ensino. Os fragmentos a seguir, apesar de extensos, são trazidos a este texto na íntegra para que se evidencie que o escrito bakhtiniano tem forte presença nos PCN. Veja-se que se adotam os mesmos termos que estão na tradução que colocamos nas referências (estilo, forma composicional, conteúdo temático) e se reitera a ideia bakhtiniana da heterogeneidade e grande variedade dos gêneros, mas se atualiza o caráter “relativamente estável” dos gêneros em cotexto que leva à interpretação de que a estabilidade se sobrepõe à instabilidade. No fragmento em itálico a seguir, afirma-se que os discursos são determinados por usos sociais gerados por condições de produção; é nesse contexto que os textos se organizam em gêneros do discurso, sendo determinados historicamente e constituindo “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura”:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero.

Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

[...] É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1997, p. 23-24)

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, p. 21-22, itálico adicionado)

Bakhtin (2000) propõe que a unidade de estudo da linguagem seja o enunciado, unidade concreta de uso linguístico, com autor, situação concreta de produção, valores ideológicos. O enunciado é evento dialógico, pois se configura como resposta a enunciados

já-ditos e como projeção da compreensão responsiva dos interlocutores, imediatos ou não. O que o delimita não são seus aspectos formais, porque seu “acabamento” se dá na passagem da palavra ao outro – trata-se de um “acabamento” provisório já que instaura, por sua vez, nova situação enunciativa.

É no interior desse quadro teórico (ver também BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988; BAKHTIN/MEDVIÉDEV, 2012) que se produz a noção de gêneros de discurso, “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Os gêneros, nessa concepção, são “espaços/tempos” de linguagem relativamente estáveis, pois se relacionam não só com o *já-dito* (esse diálogo mobiliza uma memória que é fator de relativa estabilização do gênero), mas também com um *porvir* (a memória do futuro, fator de instabilidade, pois centrado no acontecimento, na eventicidade do enunciado). Assim é que uma leitura dos escritos do círculo de Bakhtin concebe os gêneros do discurso como “espaços-tempos” de produção do singular, de diálogo que atualiza a memória em processo de criação do novo.

Segundo esta perspectiva, há uma ininterrupta transformação dos gêneros discursivos na cadeia enunciativa, na grande temporalidade (BAKHTIN, 2000). Um dos aspectos que gera essa mudança é a relação entre gêneros primários (os do cotidiano) e secundários (produzidos em esferas como a científica e a artística). Outro aspecto é o desenvolvimento das esferas sociais, que possibilita não só a transformação dos gêneros, mas o surgimento de novos e o desaparecimento de outros. Dessa maneira, apesar de as condições histórico-ideológicas da sociedade em que se produzem e se desenvolvem os gêneros do discurso definirem possibilidades de dizer/interpretar, essas possibilidades são, na perspectiva do círculo, espaços de contínua construção e movimento.

Quando os PCN priorizam a estabilidade dos gêneros do discurso (em detrimento da instabilidade), trata-se de uma compreensão responsiva do discurso produzido na esfera didático-pedagógica ao discurso da esfera científica. Não pretendemos aqui desenvolver uma crítica a essa resposta, o que extrapola os nossos objetivos. Mas, considerando a relevância da questão, remetemos o leitor a, pelo menos, dois trabalhos que discutem o tratamento que a esfera didática tem dado aos gêneros do discurso após a publicação dos PCN: Brait (2000) e Geraldi (2010).

Feitas essas considerações sobre os gêneros do discurso, passemos a abordar o tratamento dado aos gêneros literários. Os Parâmetros direcionados ao Ensino Médio (PCNEM) iniciam-se fazendo uma pequena retrospectiva da forma de “organização” da disciplina Língua Portuguesa. No relato realizado pelos documentos, afirma-se que a LDB n. 5.692/71 propunha a organização de forma dicotômica da disciplina em Língua e Literatura, e a organização curricular fixou-se em língua, redação e estudos literários; a proposta dos documentos é integrar essas “frentes” em torno do conceito básico de *texto*. Assim, “O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a *literatura integra-se à área da leitura*.” (BRASIL, 2000, p. 18, *italico adicionado*) Essa nova segmentação da disciplina coloca os gêneros literários lado a lado com outros gêneros: jornalísticos, publicitários, cotidianos.

Essa nova organização, inclusive, define para o estudo da literatura um lugar “em relação” com as artes, mas não um lugar “constitutivo” dessas práticas. A grande área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” inclui Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Educação Física, Artes e Informática, supondo um trabalho interdisciplinar entre essas disciplinas, um trabalho coletivo entre os professores de cada disciplina. O estudo dos gêneros literários, nesse caso, poderia entrar em cada uma dessas disciplinas, entendendo-se a linguagem literária como manifestação linguística (em língua materna e

estrangeira), manifestação artística, manifestação que se nutre da relação com as linguagens do corpo (dança, representação teatral etc) e com as linguagens da informática. Mas o professor com licenciatura em Letras é quem - em uma sociedade em que há, no “ordenamento” das práticas de quem enuncia os discursos, os sistemas de apropriação do conhecimento (FOUCAULT, 2001) - pode falar com autoridade sobre práticas e gêneros literários.

Essas novas configurações geradas por ações políticas como a produção dos PCN geram, certamente, conflitos de identidade na área dos estudos literários, em especial na discussão sobre o ensino/aprendizagem da literatura, ampliando conflitos já presentes na esfera científica. Neste texto, o interesse é perceber como esses embates são materializados em discursos cuja função é “ensinar” a produzir gêneros literários na mídia, numa faceta do processo de “mídiatização” do ensino.

O discurso sobre a produção de gêneros literários na mídia: um caso de escolarização dos gêneros literários

Pode-se dizer que uma face da “mídiatização” do ensino que caracteriza as atividades de ensino/aprendizagem atuais é a influência de meios jornalísticos. A esfera didático-pedagógica incorpora, por exemplo, na aula, discursos que provêm de esferas de atividade diferentes, entre elas a jornalística. Outro exemplo, aquele que nos interessa aqui, encontra-se em práticas diretas de “normatização” produzidas por determinados veículos, assumindo, nesse movimento, o papel de ensinar aquilo que é tipicamente um conteúdo escolar. Encontramos, na *Revista Língua Portuguesa*, um discurso de normatização das práticas de escrita, conteúdo que consideramos ter estado, durante muito tempo, entre os que tomam espaço nas aulas de Língua Portuguesa. Esta seção se ocupará dessa problemática.

Em estudos anteriores, encontramos no periódico a presença do discurso da “técnica” aplicada à produção textual: “INVENTE SEU PERSONAGEM – As técnicas de romances para descrever as pessoas imaginárias.” (REVISTA..., 2006) / “A TÉCNICA DA POESIA – Como criar ritmos em forma de versos”. (REVISTA..., 2008) / “DESCREVA UMA PERSONAGEM – As técnicas narrativas para caracterizar tipos imaginários.” (REVISTA..., 2009a) / “CRIATIVIDADE – As técnicas que preparam o terreno para quem deseja escrever textos mais dinâmicos e inventivos.” (REVISTA..., 2009b) Nas capas da *Revista Língua Portuguesa*, de onde os enunciados citados foram retirados, o discurso das técnicas de escrita, instrucional, se manifesta com frequência sob a forma do “como fazer”. Esse discurso aparece com frequência em gêneros que circulam na esfera pedagógica; podemos dizer que uma esfera, nesse caso, invade a outra (a jornalística). A mídia assume o papel do sujeito de saber que ensina o destinatário a usar a linguagem literária e cotidiana, especificamente, a linguagem escrita. É nesse sentido que temos nessas práticas uma espécie de “mídiatização” do ensino.

Veja-se que, nas chamadas de capa, há indício de uma “pedagogia” de gêneros literários (poemas, romances), o que já indicia que há, além do entrelaçamento entre as esferas didático/pedagógica e jornalística, a participação de outra esfera nessa mescla de discursos: a artística.

Analisamos doze textos assinados por Geraldo Galvão Ferraz, veiculados na revista entre 2006 e 2008 e que tomam por tema a redação de gêneros que se produzem/circulam na esfera artística. Três dos textos são veiculados em 2006, oito em 2007 e um em 2008. Devido à extensão desta publicação, apresentamos resultados de

análise de três desses textos, os veiculados em 2006. Interessa-nos pensar as relações entre as esferas do discurso e como essas relações produzem sentido, como produzem movimento no sentido sobre o que é escrever literatura, por exemplo. O interesse, enfim, é discutir como se representa o fazer literário nesses textos, como se produz uma imagem do autor de literatura e do autor de textos escolares, e, finalmente, como se produz uma imagem dos gêneros literários nesse espaço de “didatização” da produção textual.

Cada texto, considerando a perspectiva teórico-metodológica assumida neste artigo, é tomado como *enunciado concreto*. Comentadores do círculo destacam que a análise dialógica do enunciado pode atentar para o diálogo que ele estabelece com outros na pequena e grande temporalidade (o “cotejamento” de textos, conforme Geraldi, 2012), e também para a centralidade das relações entre o diálogo e a singularidade, entre o diálogo e o sujeito (GERALDI, 2010). Tomando esta última proposta, consideramos aqui o enunciado concreto como espaço de relação com os outros: interlocutores previstos (leitores da revista, neste caso, supostos escritores em formação) e sujeitos de quem se fala (autores de textos literários, em especial). O diálogo, nessa configuração, permite levantar indícios sobre a identidade dos sujeitos construída na história e também em construção no acontecimento do discurso. O enunciado, nessa perspectiva bakhtiniana, é assumido como ato, evento.

Um primeiro aspecto que destacamos nesses enunciados é a **relação entre o autor (Geraldo Galvão Ferraz) e autores de textos literários**. No caso em questão, o diálogo não é direto, tomando o outro como “tu”/“você”. Esse outro é um ele com o qual se dialoga necessariamente nesses textos (que tomam por tema a produção de gêneros literários), em forma de resposta ao discurso desse outro. Nessa compreensão responsiva, os escritores consagrados de textos literários, tomados em sua prática de produção escrita, sacramentam técnicas, truques, segredos:

Como fazer um personagem – *As técnicas de caracterização de tipos que os escritores sacramentaram ao longo da história.*

No videogame *The Sims*, os jogadores criam pessoas, casas, ruas, cidades, um mundo enfim. Enchem a tela com suas criações, brincando de Deus. Mas isso é simplesmente uma versão tecnológica de um jogo que vem sendo praticado há séculos por um tipo especial de gente, os escritores. [...]

Ser o todo-poderoso, que dá vida a personagens numa história e bem melhor que ser o onipotente do *The Sims*.

Pois na ficção, o escritor-Deus cria o mundo com um poder maior. [...] (FERRAZ, 2006a, p. 30)

O segredo do diálogo – *Técnica da conversa ajuda a dar cor e força para a ficção, mas requer cuidados para não se errar o tom.* (FERRAZ, 2006b, p. 36)

Um truque muito usado por escritores atuais é o de descrever com detalhes certos um cenário que provavelmente seja conhecido pelos leitores. (FERRAZ, 2006c, p. 36)

A técnica, o truque, o segredo o são na perspectiva de quem compreende, em avaliação positiva do discurso do outro. Uma avaliação que coloca o outro em um patamar superior de quem tem o que ensinar, que coloca o discurso do outro com algo digno de nota, porque traz segredos/truques/técnicas que devem ser aprendidos. Esse escritor

representado no enunciado de Ferraz, como se vê no fragmento citado, é um “escritor-Deus”, metáfora que revela uma atitude avaliativa do eu sobre o outro representado em forma de “reverência”, inclusive porque esse sujeito pode “sacramentar” uma técnica criativa, um ato sagrado. A criação de gêneros literários, nessa perspectiva, é inserida no campo do sagrado, com as vantagens da posição hierárquica que assume a ato do ministro religioso em sua prática.

Os três enunciados analisados aproximam-se, em sua forma composicional e no estilo, dos gêneros instrucionais – organizam-se em torno de um conjunto de instruções para construir uma boa personagem na narrativa, para descrever ambientes e para construir dos discursos narrativos direto, indireto, indireto livre. Como tal, apresentam modelos dessas criações em escritores consagrados pela crítica: José de Alencar, Lygia Fagundes Telles, Rachel de Queiroz, Luis Fernando Veríssimo. Chamamos atenção para que a maioria dos autores citados é mesmo apresentada como “modelar”, eles são exemplos a serem seguidos, não aparecendo nos enunciados como meras ilustrações:

Luís Fernando Veríssimo é mestre no diálogo direto, com travessão. (FERRAZ, 2006b, p. 38)

José de Alencar, seguindo as lições de seu mestre francês Alphonse-René de Chateaubriand, era uma especialista nisso [criação de um cenário que interage com as emoções do herói]. (FERRAZ, 2006c, p. 36)

Dessa forma, apropria-se do discurso produzido na esfera artística para fins didáticos no gênero instrucional em questão.

Um segundo diálogo que destacamos nos enunciados é a **relação entre o autor dos enunciados e crítica literária**. Como é comum nos discursos didáticos, há nos enunciados uma apropriação do discurso da ciência (no caso, a crítica literária), mas um apagamento da história de sua produção. Isso dá ao discurso didático um status de “verdade” - dessa maneira, manifesta-se sua *vontade de verdade* (FOUCAULT, 2001) –, sendo o conhecimento tomado como algo pronto, alheio ao acontecimento e à história que o produz. Consideramos aqui a reflexão de Geraldi (1991) sobre a relação entre ensino e produto do desenvolvimento científico. O autor defende que um dos resultados dessa relação é a atividade de “fetichização” do produto do trabalho científico que se produz no ensino, construindo respostas fixas e distinguindo o certo do errado. É dessa maneira que podemos tomar a esfera escolar como espaço de “certezas”, de “congelamento” do movimento da produção do conhecimento. Nessa esfera, há pouco espaço para circulação de vários discursos em conflito sobre os conteúdos a serem ministrados, para a relativização das certezas sobre os saberes constituídos.

Veja-se uma passagem do *córpus*: nela, não importa de onde vem o conhecimento, ele é algo pronto, algo em que se acredita e que se toma com “seriedade”:

Apesar disso, cenário é fundamental [...] Como disse um crítico, “o cenário se torna uma força, pois a trama é frequentemente apresentada não como uma coisa em si, mas algo causado e condicionado, possível e característico só no seu meio”. (FERRAZ, 2006c, p. 38)

Um aspecto que chama atenção nos enunciados é que, neles, encontramos uma “funcionalidade do texto literário”. Podemos dizer que, neles, o que define o melhor estilo a se adotar é o leitor da época – nesse sentido, temos um valor do literário que se desloca de posições valorativas como o valor no “rompimento com a tradição”. Esse aspecto nos é relevante porque marca a imagem do leitor da coluna em questão: um aspirante a escritor e com interesse de aparecer no cenário nacional como tal, com leitores cativos.

Assim, um terceiro diálogo que colocamos em discussão em nossa análise é a **relação entre o autor dos enunciados e seu leitor**. Neste caso, temos, nos enunciados, características típicas do discurso pedagógico: apresentam abordagem dos estilos literários como “modelos” de escrita (eles são apresentados como técnicas, truques... assim, o discurso da técnica é aplicado à escrita de textos literários); apresentam apagamento do movimento dos gêneros do discurso, propondo estilos previstos e acatados pelo leitor contemporâneo:

Não se deve descrever demais um personagem. Fica chato e nenhum leitor gosta de não poder imaginar traços dos personagens de uma história. (FERRAZ, 2006a, p. 32)

Uma descrição pouco nítida de um ambiente pode fazer a diferença entre uma história bem contada e a indiferença do leitor. (FERRAZ, 2006c, p. 37)

Ao se colocar o leitor no lugar do “aprendiz” da escrita, estabelece-se uma hierarquia entre autor e leitor. Os valores sobre esse “aprendiz” oscilam, no entanto. Ora o leitor é tomado como sujeito capaz de produzir de forma autônoma um texto literário, ora é construída uma imagem dele como “aspirante a autor”, somente isso. Esse conflito de valores aparece, por exemplo, no seguinte fragmento, em que o leitor é tomado como quem deve seguir uma receita passo a passo, mas é livre para criar:

Para quem não tem experiência no assunto, antes de descansar no sétimo ou milésimo dia, é possível seguir uma série de itens, como se faz na cozinha com uma receita passo a passo. Só que a decisão é do escritor, ele é livre para criar, decidir o que acontece a eles. Às vezes, desanda, para ainda usar a analogia culinária. (FERRAZ, 2006a, p. 30)

Esse leitor dos enunciados do periódico, mais que um aluno que vai produzir um texto escolarizado, é alguém que pode mesmo produzir um texto que circulará na esfera artística. Assim, nos enunciados, encontramos afirmações como a seguinte, após observações como o escritor de desenvolver os diálogos: “No diálogo, em geral, não há espaço para se ficar dizendo abobrinhas ou jogando conversa fora. Sob pena de o leitor jogar o livro fora” (FERRAZ, 2006b, p. 38) Ou seja: aquele que lê o periódico poderá escrever um livro e ter leitores efetivos, que buscam um texto literário envolvente.

Considerações finais

Algumas considerações podem ser feitas a partir dos enunciados sobre a produção de textos literários veiculados na *Revista Língua Portuguesa*. Sua presença no periódico é indício, por um lado, de uma mudança nas práticas brasileiras de uso dos gêneros

literários. A coluna de Geraldo Galvão Ferraz, se pensada como parte de um projeto de midiaticização do ensino do periódico, coloca a escrita do texto literário no espaço do uso ordinário da linguagem, podendo ser objeto de atividade didática. Por outro lado, os valores em conflito que apontamos, em nossa contrapalavra ao discurso do autor, revelam que a esfera artística ainda mantém valores contraditórios em relação às práticas de uso da linguagem escrita previstas na esfera didática (com o aval de documentos oficiais). Em especial, oscila-se entre a democratização da produção da palavra artística e sua atribuição a um sujeito “sacralizado”.

O lugar que a linguagem literária ocupa nos PCN, integrada às práticas de leitura/escrita, também aponta para um movimento de democratização dessa linguagem, integrando-a ao espaço do dizer do sujeito “comum”. No entanto, por ser colocada lado a lado com os gêneros que se produzem em outras esferas (científica, de comunicação etc), pode-se sugerir que a especificidade dos gêneros literários não deva ser considerada. No entanto, se considerado o conceito de gênero do discurso em que se sustentam os PCN (pelo menos aparentemente, embasa-se na proposta do círculo de Bakhtin, como expusemos no início deste texto), os gêneros do discurso deveriam ser tomados em seus aspectos específicos, relacionados necessariamente às suas condições materiais de existência e circulação, às suas formas de refração dos valores ideológicos de uma época e às suas formas de interação com os leitores (BAKHTIN/MEDVIÉDEV, 2012). Tirar dos gêneros literários sua especificidade seria considerá-los meramente *sequências textuais*, e não *gêneros do discurso* (segundo perspectiva apontada).

MENDONÇA, M. C. SPEECH ON THE WRITING OF LITERARY GENRES

ABSTRACT

This paper aims to discuss teaching of literary genres writing. It presents reflections on studies of teaching of writing and on official documents that define pedagogical practices of text production. It presents, finally, a discourse analysis of the production of literary genres in *Revista Língua Portuguesa*, showing how is the media coverage of the teaching of writing in this vehicle. The research is based on Bakhtin studies of discourse.

Key words

Bakhtinian studies of the discourse; teaching; writing.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição da Escrita: o Sujeito e o Trabalho com o Texto*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN/VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN/MEDVIÉDEV. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila C. Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

BASTOS, L.K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. ROJO, R. (Org.) *A Prática de Linguagem em Sala de Aula - Praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio+. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000b.

DE LEMOS, C. T. G. de. Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de pesquisa*, n. 23, dez., 1977.

_____. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1. e 2. graus*. São Paulo: SE/CENP, 1988. 3v.

FERRAZ, G. G. Como fazer um personagem. As técnicas de caracterização de tipos que escritores sacramentaram ao longo da história. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, n. 11, 2006a.

_____. O segredo do diálogo. Técnica da conversa ajuda a dar cor e força para a ficção, mas requer cuidados para não se errar o tom. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, n. 12, 2006b.

_____. A descrição de ambientes. Cenários devem ser concluídos com cuidado, para que os personagens ganhem consistência e o resultado final de uma trama não soe muito forçado. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, n. 14, 2006c.

FIAD, R.; M. L. MAYRINK-SABINSON. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de A. Sampaio. 7. ed. São Paulo, Loyola, 2001.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso) (Org.) *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e escrita. *Signótica*, v. 9: 119-145, jan.-dez. 1997.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

OSAKABE, H. Provas de argumentação. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, UNICAMP / IEL, n. 23, 1977.

PÉCORÁ, A. B. Estudo do período: uma proposta pragmática. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, UNICAMP/IEL, n. 23, 1977.

_____. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PFEIFFER, C. R. C. *Que autor é este?* 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

POSSENTI, S.. Estilo e aquisição da escrita. *Estudos Linguísticos XXII - Anais de Seminários do Gel*, Ribeirão Preto, v. 1., 1993.

_____. *Discurso, estilo e subjetividade*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Editora Segmento, ano 1, n. 11, set. 2006.

_____. São Paulo: Editora Segmento, ano 2, n. 27, jan. 2008.

_____. São Paulo: Editora Segmento, ano 3, n. 39, jan. 2009a.

_____. São Paulo: Editora Segmento, ano 3, n. 42, abr. 2009b.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.