

RALED

VOL. 25(1) 2025



ARTÍCULO

Ensino de gêneros discursivos: um olhar para migrações teóricas, condições de leitura e circulação das ideias científicas

Teaching discursive genres: a look at theoretical migrations, reading conditions and circulation of scientific ideas

NATHAN BASTOS DE SOUZA

<https://orcid.org/0000-0003-1560-2867>

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Brasil

Recebido: 9 de outubro de 2024 | Aceito: 12 de março de 2025

DOI: 10.35956/v.25.n1.2025.p.26-42

RESUMO

O objetivo do estudo é perscrutar a migração teórica do conceito de gêneros do discurso, elaborado por Mikhail Bakhtin, às questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Para tanto, na primeira seção teórica, desenvolvemos a discussão do conceito de “migrações teóricas” da pesquisadora argentina Pampa Arán em cotejo com as reflexões de François Cusset sobre a French Theory. A segunda seção teórica conta com a discussão das propostas de descolonização da história como uma intervenção intelectual capaz de confrontar os diferentes modos de dominação moderna. Os resultados encontrados apontam para a migração conceitual para os espaços educativos, por meio dos documentos oficiais, e um conjunto de implicações importantes desse processo.

PALAVRAS CHAVE: *Migrações teóricas. Descolonização da história. Estudos Bakhtinianos no Brasil.*

RESUMEN

El objetivo del estudio es examinar la migración teórica del concepto de géneros discursivos, elaborado por Mijaíl Bajtín, a las cuestiones relacionadas a la enseñanza de Lengua Portuguesa en Brasil. Para ello, en la primera sección teórica, desarrollamos la discusión del concepto de migraciones teóricas de la investigadora argentina Pampa Arán en cotejo con las reflexiones de François Cusset sobre la French Theory. La segunda sección teórica cuenta con la discusión de las propuestas de decolonización de la historia como una intervención intelectual capaz de confrontar los diferentes modos de dominación moderna. Los resultados encontrados apuntan para la migración conceptual para los espacios educativos, por medio de los documentos oficiales, y un conjunto de implicaciones importantes de ese proceso.

PALABRAS CLAVE: *Migraciones teóricas. Decolonización de la historia. Estudios Bajtinianos en Brasil.*

ABSTRACT

This study aims to examine the theoretical migration of the concept of discourse genres, developed by Mikhail Bakhtin, to issues related to Portuguese teaching in Brazil. To this end, in the first theoretical section, we discuss the concept of “theoretical migrations” by Argentine researcher Pampa Arán compared with François Cusset’s reflections on French Theory. The second theoretical section discusses proposals for decolonizing history as an intellectual intervention capable of confronting the different modes of modern domination. The results indicate a conceptual migration to educational spaces, through official documents, and a set of important implications of this process.

KEYWORDS: *Theoretical migrations. Decolonization of history. Bakhtinian studies in Brazil.*

Introdução

O problema relacionado à circulação das ideias científicas tem sido foco de nossos trabalhos mais recentes relacionados à maneira como os estudos bakhtinianos circula(ra)m na América Latina. Desde há algum tempo temos nos interessado pela temática, problematizando as condições de leitura, as apropriações e, mais recentemente, as migrações teóricas. Neste artigo damos o tom dessa discussão a partir de um recorte que privilegia o seguinte objetivo: perscrutar a migração teórica do conceito de gêneros do discurso, elaborado por Mikhail Bakhtin, às questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Nesse ínterim, elaboramos duas seções teóricas que se complementam e uma análise da situação atual do ensino de gêneros a partir de fragmentos dos documentos oficiais em vigência e de um livro didático.

1. Migrações teóricas

O conceito de migração teórica com que trabalhamos neste artigo advém da reflexão da semioticista argentina Pampa Arán, cuja proposta se alinha a preocupações de natureza epistemológica. Nesse sentido, a definição dada pela autora é:

O termo migração é utilizado aqui não apenas no sentido literal como também em analogia com alguns conceitos deleuzianos que permitem observar a apropriação de Bakhtin na tensão de um duplo movimento, do pensamento que se torna nômade e, portanto, passível de migração e transumância, mas, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua apropriação para fixar um novo território de domínio. [...] (Arán 2024: 19).

Usa-se o termo *migração* no sentido literal quando efetivamente Bakhtin é um migrante do leste europeu – a despeito de sua vontade, suas ideias circularam mais depois de sua morte – chegando a territórios impensados, por meio de seus textos. E também é um migrante que chega a territórios alheios, não sem que haja apropriações, nesse trajeto.

As migrações dizem respeito a um movimento dinâmico da teoria que, ao deslocar-se, se metamorfoseia ao sabor do clima intelectual com o qual trava diálogo em suas novas paragens. Essa conclusão não se aplica exclusivamente à teoria bakhtiniana, já que se trata de uma constatação de importância epistemológica.

Para agora retenhamos o seguinte: como movimento dinâmico, a migração teórica também deve nos alertar para os mecanismos de apropriação que “[...] em novas máquinas de representação tendem a projetar o sentido em um novo território, isto é, em uma nova zona de significados situados em relação com outras micropolíticas do campo dos discursos sociais” (Arán 2024: 20).

Nos trabalhos realizados por Arán (2024) encontramos estudos de migrações que se dão em trabalhos de diferentes autores, os quais se apropriam dos textos bakhtinianos para deles avançarem com base em suas categorias analíticas. É o caso do trabalho pioneiro da semioticista franco-búlgara Júlia Kristeva, que propôs o projeto teórico audacioso da *Semanálise* à luz dos postulados bakhtinianos contidos em duas monografias de Bakhtin: o *Rabelais* (Bakhtin 2013) e o *Dostoiévski* (Bakhtin 2010). O clima intelectual daquele momento histórico específico, na Paris pré-1968, é uma questão a ser considerada.

De acordo com Arán (2024: 20), o projeto semiótico kristeviano encontrou em Bakhtin uma questão importante, qual seja, uma teorização dinâmica realizada em uma sociedade revolucionária. Kristeva teria identificado certa simetria histórica entre as condições que operavam em seu discurso com aquelas nas quais havia vivido Bakhtin na URSS do começo do Século XX, segundo Arán (2024).

Do ponto de vista epistemológico, para que o projeto kristeviano obtivesse sucesso – para o bem e o para o mal, porque não lhe faltam críticas para acusá-la de tergiversar conceitos, cometer leituras incorretas – foi fundamental a leitura do *Rabelais* e do *Dostoiévski* de Bakhtin, autor que figura como uma das “condições de produção” (Verón 1993) do discurso teórico de Kristeva, sempre segundo Arán (2024).

A *Semantíse*, contudo, como disciplina semiótica não se reduziu a reproduzir Bakhtin, não é uma cópia carbono. Tampouco se reserva a criticar o que não há nos escritos do filósofo russo. Isso importa para a ideia de uma migração teórica: os grandes leitores do filósofo russo conseguiram partir de Bakhtin e avançar para outros problemas, cotejar seu tempo e as questões teóricas, encontrar outras situações que precisavam de compreensão. Quem sabe esse seja o ponto mais forte da relação entre a proposta da autora argentina e uma perspectiva epistemológica decolonial.

Segundo Arán (2024) outras autoras como M-Pierrette Malczynski e Iris Zavala – em outras latitudes epistemológicas - souberam dialogar com o filósofo russo e extrair de seu arcabouço teórico elementos capazes de sustentar projetos teóricos de natureza autoral à luz do dialogismo. A migração teórica deve nos alertar para os mecanismos de apropriação, que projetam o sentido dos textos em novos territórios. Segundo a autora, a palavra “apropriação” tem dupla valência:

[...] por um lado, um conhecimento crítico do pensamento alheio que não é identificação e, por outro, uma intersecção com um pensamento próprio que supõe reelaboração e transformação. Não é um transplante que redundaria em reproduzir o mesmo em outro lugar, é uma hipótese (porque isso é sempre uma teoria) de um novo espaço de significação com outros objetivos, em outro contexto. Por esses motivos atrever-me-ia a dizer que nos casos que despertam meu interesse trato de entender o traslado geográfico também como fenômeno político (Arán e Souza 2023: 9; Arán e Souza 2024: 169).

As migrações, então, são simultaneamente “um conhecimento crítico do pensamento alheio” e “uma intersecção com um pensamento próprio”. Esse par pode ser ilustração do próprio princípio de interação que rege a concepção dialógica de linguagem, na qual cada um dos parceiros do diálogo traz algo a compartilhar. Essa maneira de compreender a interação avança em relação ao desinteresse pelo sujeito reinante nas abordagens chamadas de “estruturalistas” por Bakhtin (2011).

Ainda nessa direção, um estudo sobre a “recepção” parece já inadequado, uma vez que aquilo (ou aquele?) que recebe não necessariamente precisaria ser um sujeito humano. Para que haja “recepção” é preciso haver “recipiente”. Uma discussão como essa não pode acontecer assim, é necessário um interlocutor.

Nessa perspectiva, a abordagem bakhtiniana da relação entre os sujeitos é base sob a qual Arán (2024) propôs as migrações do pensamento como um fenômeno epistemológico de interesse especulativo intrínseco. Se fosse diferente, distante de uma lógica interativa, a intersecção não seria completada em aspectos de reelaboração e transformação: o outro, como “recipiente”, não seria

capaz de interferir, interpretar, questionar, problematizar. O outro que é vislumbrado em termos de “recepção” não seria suficiente para uma ideia sofisticada como a das migrações teóricas que exige um leitor avançado de textos teóricos, com capacidades específicas:

- (1) Primeiro, capaz de ser crítico sobre o pensamento alheio, o que descartaria os meros “repetidores” ou “receptores”;
- (2) Segundo, com condições intelectuais para desenvolver pensamentos próprios com os quais intersectar o pensamento alheio, para poder discutir, questionar, colocar-lhe outras questões;
- (3) Terceiro, no batimento entre “conhecimento crítico do pensamento alheio” e “intersecção com um pensamento próprio” haver a possibilidade de resposta que visa à “reelaboração” e à “transformação”.

Destarte, a partir da leitura de Arán (2024), Kristeva satisfaria essas exigências de (1) compreender criticamente Bakhtin, (2) intersectar um pensamento próprio e, assim, (3) reelaborar e transformar essa teoria. O mesmo raciocínio se aplicaria às reflexões de base bakhtiniana de M-Pierre Malcuzyński e Iris Zavala. Enfim, essas autoras não “transplantaram” Bakhtin para outros países, o que fizeram é estabelecer um “novo espaço de significação com outros objetivos, em outro contexto”. Na próxima seção faremos uma aproximação desse contexto com a descolonização do saber.

2. Descolonizar a história intelectual

Uma migração teórica não redundaria em “colonização do pensamento”, que seria impositiva e enquadraria o todo da visão de mundo do colonizado, garantindo monopólio das ideias e da abordagem dos objetos do colonizador. Parece-nos válido afirmar que uma proposta como a das migrações teóricas elaborada no Sul global, na Argentina, a respeito de um autor que viveu boa parte de sua vida às sombras, como “intelectual marginalizado, compulsoriamente aposentado e antigo exilado político, ensinando nas províncias” (Emerson 2003: 64) possa ser caracterizada como uma proposta de *descolonizar a história*. Em outros termos, não precisamos nos apropriar de Bakhtin apenas para “aplicar” essa abordagem teórica estrangeira. Podemos elaborar nossa própria maneira de compreender seu legado.

Entendemos a *descolonização da história*, com Santos (2023: 15), como uma intervenção intelectual capaz de confrontar os diferentes modos de dominação moderna que configuraram a própria escrita da história (das ciências, também). Nessa medida, pensar nas maneiras como os autores estrangeiros – e não apenas um – chegaram e se relacionaram com outros pensamentos pode ser uma maneira de *descolonizar a história intelectual* de nosso continente.

A título de exemplo, exclusivamente, podemos pensar na abordagem que se faz no Brasil dos escritos bakhtinianos em aproximação com o campo da análise do discurso (doravante, AD), que foi fundada na França no final dos anos 1960 com base epistemológica que reunia sob a mesma rubrica leituras e releituras de Marx, Freud e Saussure. Usa-se com frequência, aqui, o termo “análise dialógica do discurso” para designar um campo de trabalho no qual o pensamento bakhtiniano poderia ser convocado.

Assim, adiciona-se ao sintagma “análise do discurso”, já consolidado por meio da circulação das ideias de Michel Pêcheux e da escola francesa de AD, o adjetivo “dialógica”, capaz de caracterizar uma maneira particular de analisar discursos. Essa proposta também poderia ser caracterizada como uma migração teórica e ilustraria as condições epistemológicas da universidade brasileira, em que essa corrente de AD é muito forte e ampla (o mesmo se aplica, no amplo campo do discurso, com outras abordagens derivadas de autores como Foucault, Charaudeau, Maingueneau, Fairclough, etc.).

Fechado esse exemplo, aproximamos às migrações teóricas os problemas apresentados por F. Cusset (2008) ao mesmo problema epistemológico. O autor faz um estudo sobre as influências de *Foucault, Derrida, Deleuze & Cia*, como diz o subtítulo de seu livro¹.

O termo inglês “French theory” é a proposta do título original de Cusset (2008) – que não significa “filosofia francesa”, mas “teoria francesa” – para dar conta da maneira como os autores franceses, especialmente do pós-estruturalismo, foram agrupados sob uma rubrica geral, apesar das diferenças, e participaram do vertiginoso processo de (re)elaboração de distintas vertentes teóricas nas universidades norte-americanas.

Cusset (2008) afirma que, como categoria, o termo permite a exploração da genealogia dessas ideias e seus efeitos duradouros, observando-o não como um “erro de interpretação”, mas preferindo a “fecundidade das confusões e as surpresas da leitura diagonal” (Cusset 2008: 16). Nesse diapasão, faz sentido pensar em como o aparelho colonial funciona e determina as condições de leitura de teorias estrangeiras. Pardo (2020: 48) argumenta que grande parte da América Latina padece não só da “colonização do conhecimento”, mas de uma “colonização estrutural”. Ainda conforme a autora, “A reflexão sobre a decolonialidade, no que se refere ao conhecimento, alenta o pensamento crítico sobre as próprias pesquisas e, em consequência, a criação e aplicação crítica de teorias e métodos” (Pardo 2020: 48).

A preocupação da autora argentina, que se coaduna à reflexão em curso, é perscrutar uma ideia central sobre o conhecimento, de natureza colonial, que entenderia que “teorias e métodos de análise” estrangeiros deveriam ser “aplicados” às realidades diversas daqueles em que emergiram. A colonialidade faz supor que é impossível questionar métodos advindos do mundo colonial. Mignolo (2006: 675), a respeito disso, afirma que a colonialidade descredita o que não está em seu padrão de racionalidade, nega-se a reconhecer o que não estiver afeito a seus princípios epistemológicos e suas metodologias.

Nesse sentido, de volta a Cusset (2008), sobre as “leituras em diagonal”, ou seja, aquelas não esperadas, ou canônicas, o autor opta por não procurar a “verdade” na leitura norte-americana dos textos franceses e apontar desvios, mas validar as refrações e interrogar seu funcionamento. Basicamente, isso seria não imprimir às leituras outras o padrão de interpretabilidade que se espera no mundo colonial. Isso pode ser interpretado como uma visão crítica, na medida em que se quer compreender os mecanismos da apropriação que permitiram a criação de uma comunidade de sentido em torno de textos tão diversos. Importante notar que apesar de se tratar das maneiras como um conjunto de teorias advindos do mundo colonial, da França, passou a circular entre os

1 O título principal é *Filosofia francesa* na tradução brasileira. Título que parece inadequado conforme o argumento do livro

norte-americanos, uma potência global dos dias de hoje, o autor se pergunta a respeito do estado da arte no momento. As preocupações ali, claro, não tem nenhuma pretensão decolonial, servem-nos para cotejar com a reflexão de Arán (2024).

A decisão de Cusset (2005) ao tomar as “leituras em diagonal” como refrações possíveis dos textos é importante para observar o padrão ali constante. O autor argumenta que há

[...] virtudes da descontextualização, ou [...] ‘desnacionalização’ dos textos. Embora, ao se afastarem do seu contexto de origem percam um pouco da força política que motivou sua irrupção, essas ‘teorias viajantes’ [...] também podem adquirir uma força nova na chegada. Essa força está ligada aos desbloqueios que autorizam as teorias recompostas, ao enigma de defasagens institucionais fecundas entre o campo de origem e de acolhimento, que raramente são análogos [...] (Cusset 2008: 20-21).

Argumentamos com base no autor que para os textos circularem em outro país, via tradução ou em suas versões originais, em seu trajeto, por um lado, perdem características intrínsecas ao seu lugar de emergência, por outro, ganham novas cores da geografia na qual são lidos. Esse balanço tende para o positivo, na medida em que as diferenças existentes entre os *campos de origem* e de *acolhimento*, também sugerem a ampliação do domínio de ação do texto, da criação de uma nova comunidade semântica.

Nesse trajeto a *French Theory* enfrentou dissimetrias criativas: os textos foram lidos mais nos departamentos de literatura; a “revolução” que apregoavam aqueles textos foi entendida como “revolução da minoria”; ou ainda que as casas editoriais que acolheram as obras fundamentais fossem pequenas, alternativas ou universitárias, a despeito das publicações nas grandes editoras parisienses. Tudo isso desenha um contexto em que as migrações teóricas dos textos dos filósofos franceses aconteceram nos Estados Unidos. Veremos que essas defasagens também aconteceram no Brasil no que diz respeito à migração teórica dos gêneros do discurso, de Bakhtin, para os discursos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa.

Como invenção de um discurso teórico, a *French Theory* foi forjada para unificar nos Estados Unidos o que era uma grande quantidade de autores cujas obras às vezes dialogavam, mas nem sempre. Lançou-se mão de procedimentos editoriais – apresentando coletâneas com textos de diversos autores, a abundância de paratextos superdidatizados – e lexicais – para estabelecer uma linguagem comum. Esses procedimentos visaram à formação de um conjunto coeso e se realizaram por meio de duas tarefas capitais: primeira, o *desenraizamento* e, segunda, a *agregação*.

Nessa esteira, “para se apropriar dos textos estrangeiros, é preciso deslocar os temas e os predicados, separá-los de sua memória, do contexto que eles veiculam” (Cusset 2008: 87). Essa seria a primeira tarefa. Já no tocante à segunda, o que se percebe é a obrigatoriedade de reunir essa aparente massa caótica de textos. Isso ensina o nascimento de “uma nova sociedade de discurso, segunda etapa da invenção em questão, [na qual seria] necessário desenvolver os elementos para uma comunidade de linguagem inédita” (Cusset 2008: 87).

Agora, relacionando Cusset (2008) e Arán (2024), podemos argumentar que, feitas as duas operações, *desenraizamento* e *agregação*, a migração teórica poderia acontecer porque primeiro se apagaram os rastros de memória de outra comunidade semântica (*no campo de origem*) com a qual os textos dialogavam e, em seguida, elaborou-se uma nova comunidade (*no campo de acolhimento*).

E o trabalho de Cusset (2008) é elucidativo sobre isso: a *French Theory* não existe na França, seria fruto de um empenho da inteligência (editorial e acadêmica) específica dos Estados Unidos: não havia unidade que reunisse os autores franceses entre si em seu país.

Desse modo, tornando os conceitos habitáveis - isto é, agora agregados a uma comunidade de sentido nova, uma vez *desenraizados* do *contexto de origem* – pode-se levar as ideias a *migrar* para compreender outras realidades/questões, outros problemas. Se retomarmos as palavras de Arán, isso não é um transplante, mas a abertura de “um novo espaço de significação para outro contexto” (Arán e Souza 2023: 9). Na seguinte seção observaremos as condições de leitura e de circulação das ideias relacionadas ao ensino de gêneros discursivos.

3. Ensino, condições de leitura e circulação das ideias científicas

Nessa seção trataremos da migração do conceito de “gêneros do discurso” no Brasil, deslocando-se do ensaio homônimo de M. Bakhtin para o cenário da discussão sobre o ensino de língua materna. O ensaio “Os gêneros do discurso” a que fazemos referência foi publicado em “Estética da criação verbal”, em 1979, na Rússia. A coletânea circulou no Brasil primeiro em tradução indireta durante a década de 1990, sendo traduzida diretamente do russo em 2003 por Paulo Bezerra. Hoje já está disponível uma terceira tradução, nesse caso em que o ensaio e outros textos da coletânea original figuram em um livro à parte, que recebeu o título desse ensaio principal.

A história dessa migração teórica do conceito de gêneros do discurso para o ensino de língua portuguesa como língua materna começa ainda no final da década de 1990, com um conjunto de documentos oficiais que passaram a “parametrizar” os currículos nacionais. Esses materiais propunham caracterizar cada área, seus objetivos gerais, assim como conteúdos, critérios avaliativos e orientações didáticas. Desse conjunto destacamos o documento orientador *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/ Língua Portuguesa* (Brasil 1998) a partir do qual teceremos algumas considerações. Especificamente em sua primeira parte, encontramos informações sobre a abordagem teórica orientadora, os problemas fundamentais relacionados ao ensino de língua materna e a proposta de reorientação curricular.

O documento assume uma concepção de linguagem como processo de interlocução, bastante semelhante às abordagens interacionais em circulação nos ambientes acadêmicos naquela época. Retoma, de alguma maneira, o “discurso de mudança” em relação ao chamado ensino tradicional de língua nas escolas. Essa abordagem a partir de uma concepção de linguagem (supostamente nova) seria um caminho, mas como praticar, com quais objetos? Para responder isso o documento se orienta, sem citação textual, ao conceito bakhtiniano de gêneros discursivos.

A concepção de linguagem é declarada no segundo item da parte 1, título que desdobra um “objeto de ensino”, os gêneros do discurso. Será, portanto, em “Discurso e suas condições de produção, gênero e texto” que o documento oficial se apropria do conceito do texto de Bakhtin e extrai dele, sem citação textual, sua compreensão de gênero do discurso e de linguagem. Nas referências bibliográficas ao final são listadas apenas duas obras, *Estética da criação verbal* e *Marxismo e filosofia da linguagem*, do Círculo de Bakhtin, nenhuma citada direta ou indiretamente no corpo do documento.

Essa forma de trabalhar com os textos teóricos não deve fazer entender que não havia uma grande equipe de especialistas na área sendo consultados. Pelo contrário, os números são repre-

sentativos: trinta e sete autores listados na elaboração, quarenta e dois na consultoria, dezoito em assessoria; desse todo, nomes importantes no cenário da Linguística Aplicada brasileira. A trajetória dessa migração teórica pode ser vista nas transformações que estão sendo operadas, conforme o quadro comparativo entre o texto da fonte (Bakhtin 1979 [1997])² e aquilo que consta no documento do PCN (Brasil 1998):

QUADRO 1

Comparativo citação de Bakhtin e PCN (1998). Fonte: elaboração do autor a partir das citações referidas acima. Todos os destaques foram inseridos, assim como os números para fins didáticos de análise.

[...] *O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas* (1), não só por seu *conteúdo (temático)* (2) e por seu *estilo* (2) verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua *construção composicional* (2). [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada *esfera de utilização da língua* (3) elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso* (4). *A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas* (5), pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

(Bakhtin 1979 [1997]: 279)

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos (1), as quais geram usos sociais que os determinam. *Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados* (4), disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- *Conteúdo temático* (2): o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- *Construção composicional* (2): estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- *Estilo* (2): configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc.

A noção de gênero refere-se, assim, a *famílias de textos* (3) 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* (5).

(Brasil 1998: 21-22).

Para um bom leitor não seria necessário fazer as marcações no quadro. É uma paráfrase clara, sem menção à fonte. Tomamos como base, para esta análise, o texto de Bakhtin (1979 [1997]) e numeramos, na coluna à esquerda, ocorrências semanticamente semelhantes ou mesmo idênticas àquelas encontradas na coluna à esquerda. A numeração obedecendo à ordem que aparece na coluna à esquerda é ligeiramente invertida quando observamos o texto do documento oficial.

2 O documento cita a primeira edição do ensaio publicada na coletânea *Estética da criação verbal*, em 1992. Manuseamos a edição de 1997, que é a idêntica com reimpressão cinco anos após aquela.

No entanto, trata-se de uma paráfrase da definição que Bakhtin (1979 [1997]) apresenta para a noção de gênero discursivo no primeiro parágrafo de seu famoso ensaio. Notadamente a forma como o discurso pedagógico do PCN manipula a filosofia bakhtiniana coloca-o mais “acessível” para o público leitor, o professor da educação básica.

A própria reorganização das informações no parágrafo e sua disposição no papel com destaque para os três elementos constituintes do gênero (em um quadro com fundo cinza, destacado do texto), tais quais aparecem em Bakhtin (1979 [1997]), parece conjecturar que o leitor precisa de uma linguagem mais didática. Evita-se uma expressão mais abstrata como “esfera de utilização da língua” em favor de “família de textos”. Em outros termos, a ideia de esfera (seja de utilização da língua, ou da comunicação discursiva)³ parece ter sido substituída para que se obtivesse um tom mais concreto, portanto menos abstrato-filosófico, como no ensaio bakhtiniano.

Essa prioridade pela definição em um estilo mais concreto de exposição fica evidente quando substitui-se a ideia de “enunciado” – da sequência discursiva (1) na coluna relativa ao texto de Bakhtin (1979 [1997]) – por “texto” na coluna do PCN. Nessa mesma direção, ainda mantendo-nos na sequência discursiva (1), no PCN a organização do gênero se dá por “intenções comunicativas” e “parte das condições de produção dos discursos” (Brasil 1998: 21-22) enquanto em Bakhtin (1979 [1997]: 279) se lê “condições específicas e finalidades de cada uma dessas esferas”.

Essa análise que fizemos não esgota o tema, mas é suficiente para retornar a um problema que consideramos um acontecimento inaugural em nossa agenda, seja isso avaliado positiva ou negativamente: o PCN estabelece um corte entre um antes e um depois nos estudos bakhtinianos no Brasil. Conhecendo os argumentos que muitos autores já levantaram a respeito (Fiorin 2006 [2011], por exemplo) basta dizer que a apropriação que esse documento oficial fez do conceito de gênero traz os estudos bakhtinianos para uma pauta que não é naturalmente sua, o ensino de língua.

Fiorin (2006 [2011]: 33) afirma que tomar o gênero como um conjunto de propriedades formais a que um texto deve obedecer foi a maneira como esse documento orientou, erroneamente, a ensinar por meio de gêneros a língua portuguesa. O gênero se tornou um produto e seu ensino normativo. O resultado foi colocar-se longe de tudo que parecia ser uma proposta revolucionária, alternativa ao ensino de gramática tradicional, a que o documento se opõe. Deixa-se de lado o ensino tradicional para opor-lhe um ensino de gêneros normatizados.

Nesse sentido, Geraldi (2010) ao refletir sobre os deslocamentos no ensino de língua materna no Brasil afirmou que as mudanças ocasionadas pelo movimento de substituição dos “objetos” pelas “práticas” foram se descaracterizando quando o discurso oficial toma como sua a tarefa de “ensinar gêneros”. Assim, enquanto no ensino considerado tradicional o uso do texto foi, por muitos anos, apenas pretexto para ensinar gramática, na proposta inspirada, segundo o autor, na linguística de enunciação e nos estudos do discurso, o deslocamento visaria mais a aprendizagem que seu ensino. “Em consequência, o ensino passa a ser organizado por práticas languageiras, em geral denominadas de ‘Práticas de produção de textos’, ‘Práticas de leitura de textos’ e ‘Práticas de análise linguística’” (Geraldi 2010: 76).

3 Ver o estudo de Grillo (2006) a respeito desses dois tipos de variação terminológica: dentro da mesma obra e dentro do escopo teórico do Círculo de Bakhtin.

Esse deslocamento de uma escola voltada para o ensino dá lugar à escola como lugar de aprendizagem. O autor afirma que isso “corroeu as seguranças” de certa sistemática de ensino, visto que “para haver o que ensinar há que ter o que ensinar definido, fixado e distribuído em diferentes graus [...]” (Geraldi 2010: 77). Essa crítica do autor antecede a promulgação da BNCC, que faria justamente isso, com excesso de segmentação dos objetos de ensino e reconfigurando as práticas de linguagem.

A BNCC (2017) ao apresentar as competências específicas da LP nos anos finais do ensino fundamental expõe e desenvolve concepções e conceitos já apresentados em outros documentos oficiais. Tomados como, alguns deles, “já [...] conhecidos no ambiente escolar – [...] práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos” (Brasil 2017: 67). Em termos de migração teórica tecemos algumas reflexões aqui.

Se quando o primeiro desses documentos orientadores, o PCNEF, estabelece sua compreensão de gênero discursivo com uma paráfrase sem menção textual a Mikhail Bakhtin, aqui temos outros efeitos: os conceitos já são conhecidos “no ambiente escolar”. O conceito de gêneros estaria consolidado: é o que faz supor essa prerrogativa da BNCC para não conceituar. Como os documentos oficiais orientaram muitas mudanças no ensino, resolvemos tomar um exemplo de um livro didático recente para ilustrar essa migração e seus efeitos.

Para tanto, tomamos a primeira unidade do livro didático “Araribá Conecta Português”, de Andressa Munique Paiva, da editora Moderna⁴, para o 6º do Ensino Fundamental. Como se sabe, os livros didáticos, normalmente, apresentam um apêndice com informações a respeito da concepção de linguagem que assumem, no livro didático do professor.

Nas seção “Orientações gerais”, que precede o material didático disponível apenas para o aluno, há um item cujo título é “Gêneros textuais”, que analisamos aqui. Paiva (2022: XIII), à luz da BNCC que estrutura todo o livro didático, argumenta que os “gêneros” são centrais nas práticas de linguagem devido à sua natureza e seu funcionamento. Em seguida, aparece sua definição: “por gênero [entende-se] um modo de fazer socialmente reconhecível”, relacionável a “um campo de atuação”. A autora conclui esse raciocínio e parte para uma conceituação assim:

Por exemplo, uma notícia atende às demandas de informação factual próprias do campo jornalístico-midiático; já o artigo de opinião, no mesmo campo, responde às necessidades de análise e avaliação dos fatos, no contexto de debates públicos.

Nas reflexões hoje clássicas que Bakhtin (2016: 11-12) fez a respeito disso, um gênero caracteriza-se pela articulação única que estabelece entre:

- um **tema** ou **conteúdo temático** – ou seja, o tipo de fato ou de assunto para o qual ele se volta, como a reivindicação de um direito legalmente reconhecido em um requerimento;
- uma **forma composicional** – que corresponde ao plano geral do texto típico do gênero, como a sequência “A – Descrição da obra; B – Análise; C – Avaliação; D – Conclusão”, em uma resenha bibliográfica;

4 O livro, conforme consta na capa, é “Material de divulgação: versão submetida à avaliação” do PNLD 2024. Disponível em: <https://encr.pw/aj3h8>. Acesso em 30 de agosto 2024.

- um **estilo** – que se manifesta no tom característico do gênero, como a ironia e o sarcasmo em uma sátira literária ou o humor em uma charge (negrito no original) (Paiva 2022: XIII).

A forma como a divisão das informações aparece no texto é pouco produtiva no sentido da clareza das fontes. No primeiro parágrafo, a autora comenta exemplos da relação entre campos e gêneros conforme a BNCC. Depois, apesar do novo parágrafo, o comentário de que em “reflexões hoje clássicas que Bakhtin (2016: 11-12) fez a respeito disso” pode sugerir que aquele autor estivesse preocupado com ensino de língua ou que estivesse respaldando a concepção da BNCC então comentada.

Essa interpretação incorreta pode ser indiciada pela data mencionada, 2016, porque não se recupera o histórico desse ensaio escrito entre 1952-1953, cujas preocupações em nada se relacionam com ensinar língua, menos ainda no Brasil. Parece-nos que o pouco distanciamento em relação à menção teórica feita é derivado de seu caráter supostamente clássico e seus usos relacionados ao ensino de língua materna no Brasil. Queiramos ou não, isso também é reflexo da migração teórica de um conceito que nada diz respeito ao campo de atuação em que passa a ser convocado depois do PCN.

Ao tratar das três partes do conceito, Paiva (2022: XIII) exemplifica como acontecem em algum gênero. A autora menciona a “relativa estabilidade”, afastando a ideia de que seriam “padrões fixos” e argumentando serem formas cuja descrição pode ser aplicada apenas parcialmente a outras materializações do mesmo gênero. Continua com o seguinte trecho:

Desde que começou a circular no meio educacional brasileiro, a noção de **gênero** veio assumindo sentidos e designações diferentes. Na medida em que todo texto pode ser relacionado a algum gênero, ao mesmo tempo que é sempre por meio de algum texto que um gênero se manifesta, utilizaremos a terminologia **gênero textual** quando nos referirmos a essa noção. Com isso, procuramos sublinhar esse compromisso entre os modos de dizer que caracterizam o gênero como uso da língua ou discurso, com a sua necessária manifestação na forma como os seus textos se organizam (negrito no original) (Paiva 2022: XIII).

A própria BNCC usa indistintamente “gênero textual”, “gênero discursivo”, “gênero textual/discursivo”, em ocasiões na mesma página ou parágrafo essas expressões como sinônimas umas das outras. A autora contribui para essa confusão. Do ponto de vista teórico, precisamos considerar as tradições teóricas: “gênero textual”, da linguística textual, de base alemã, introduzido e amparado teoricamente no Brasil por estudiosos como Marcuschi e Koch; “gênero do discurso” é de base eslava, formulado por Bakhtin. A articulação dos dois conceitos é uma forma de mesclar abordagens epistemológicas que discrepam em termos essenciais quanto ao objeto gênero. A BNCC, em vários momentos, prefere, como a autora do livro didático, apenas “gênero”.

Parece até mesmo contraditório apresentar uma definição adjetivada de “clássica” e, em seguida, lançar mão de outra que não figura conceituada e não é sinônima. Bakhtin (2016) não nega a materialização do gênero no formato “texto”, isso não significa que gênero discursivo é o mesmo que gênero textual. O argumento a favor da terminologia adotado por Paiva (2022) é inadequado porque a clássica reflexão bakhtiniana daria conta do esperado.

A respeito do tratamento do conceito de gênero no livro, algumas páginas depois, a autora afirma: “Na sequência, [a unidade] O gênero em foco traz a explicitação e a sistematização, para

os estudantes, dos gêneros textuais abordados [...], do ponto de vista do conteúdo temático, da forma composicional e do estilo” (Paiva 2022: XX). Aqui fica claro: “gênero textual” serve para dar nome ao objeto de ensino, mas as categorias de explicitação e sistematização são “conteúdo temático, forma composicional e estilo”, derivadas da conceitualização bakhtiniana. A autora complementa o raciocínio,

Dado o papel estratégico do gênero na Coleção, esta é uma subseção de subsídios importantes tanto para organizar certos aspectos da leitura quanto para subsidiar a construção do texto na proposta de produção textual ao final da Unidade. Além disso, aspectos enunciativos e discursivos envolvidos nas habilidades de análise linguística/semiótica que, na BNCC-LP, abordam a língua na perspectiva do uso, também são contemplados. O uso da metalinguagem correspondente, no entanto, é reduzido ao mínimo necessário, tendo em vista o caráter predominantemente instrumental da seção (Paiva 2022: XX).

O gênero, nessa coleção, tem papel estratégico; na subseção “O gênero em foco” pretende tanto “organizar aspectos da leitura” quanto “subsidiar a construção do texto”. Supostamente, essa subseção daria conta de aspectos de análise linguística ou análise semiótica, conforme o caso, de acordo com a nomenclatura da BNCC. O caráter *instrumental* causa estranhamento, porque a abordagem da BNCC, a que o livro se alinha, seria “enunciativo-discursiva”.

As práticas de análise linguística/semiótica, conforme a definição da BNCC, são “procedimentos e estratégias de [...] análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos [...]” (Brasil 2017: 80). Ou seja, as materialidades dos textos são as bases a partir das quais essa prática de linguagem acontece. Um caráter predominantemente instrumental invalidaria um princípio interlocutivo, subjacente às práticas languageiras elencadas pela BNCC como eixos. Ademais, ensinar gêneros em uma perspectiva instrumental se pautava em uma concepção de linguagem sem a menor relação conceitual com a teoria de gênero eleita.

Esse é um exemplo de como um conceito pensado para tratar do gênero do discurso pode servir, uma vez transformado em mercadoria à luz de uma concepção de ensino pautada em objetos ao invés de práticas, para dar nome a tarefas realmente distantes do espectro de atuação em que foram elaboradas. A sorte da definição de gênero discursivo é um exemplo claro de uma migração teórica, que faz com que conceitos dispostos em textos estrangeiros, uma vez lidos, ganhem forças locais e estabeleçam, assim, campos de atuação nem sempre esperados para aqueles conceitos. Aqui estaria claro o mecanismo de apropriação que acontece, gerador de uma migração teórica: desenraizado de seu campo, agregado em outra condição, o conceito é habitável por perspectivas muito distintas.

Sobre os deslocamentos no ensino de língua materna a que se refere Geraldi (2010), compreendemos que o movimento que levou a desfocar os objetos e enfocar as práticas, cuja pretensão nunca esteve relacionada ao neoliberalismo, também sofreu pressão dessa ideologia quando os documentos parametrizadores começaram a ser elaborados. O movimento que levava *dos objetos às práticas* foi retrocedendo, conforme Geraldi (2010), *das práticas aos objetos* sob a égide da pressão neoliberal, com avaliações nacionais e os documentos, como o PCN. A BNCC, promulgada muito após, seria um reforço a isso: transformou o conceito de gênero em um objeto de ensino, agora sob uma perspectiva que os articulava às práticas de linguagem.

Na esteira do autor, discutimos as consequências dessa “migração teórica” em que o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso se transforma junto ao discurso oficial sobre o ensino de língua materna. Nesse diapasão, conforme o autor,

[...] desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano [...] se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem, através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar (Geraldí 2010: 79-80).

Uma vez centralizado na aprendizagem o ensino estaria organizado pelas práticas, mas esse movimento de mudança substituiu algo que estava já, desde muito tempo, enraizado no capital escolar, os objetos. Como descentrar os objetos retiraria a segurança de haver “o que ensinar”, o “espírito normativo reencontra[ria] sua tranquilidade” (Geraldí 2010: 80) ao ingressar no discurso oficial a fórmula “ensinar gêneros”. Assim, se restabeleceria um padrão dos *objetos de ensino às práticas*, mas amplificado após o incremento via discurso oficial: para além do sistema linguístico incluíram-se, também, “as enunciações como fórmulas de composição, pré-definidos os temas e os estilos” (Geraldí 2010: 80).

Os resultados seriam o encarceramento das práticas de linguagem – formuladas para dar conta de uma lógica de escola da aprendizagem, não atreladas a uma perspectiva de ensino de gênero normatizada –, a repetição do já estabelecido e a redução do conceito de gêneros do discurso, com a eliminação da ideia de gênese e com as esferas de atividades didaticamente transpostas tornando-se apenas *práticas sociais de referência* (Geraldí 2010).

Geraldí (2010) lamenta que com o ingresso das práticas linguageiras no discurso oficial sobre o ensino de português sua perspectiva foi se descaracterizando. Isso teve seu começo com o PCN e o ápice seria alcançado com a proposta da BNCC, alicerçada em uma perspectiva de linguagem em constante reelaboração por quase vinte anos⁵.

Nesse diapasão, adotando uma concepção sociointeracionista a BNCC estabeleceu uma lista infinita de alternativas de produção e ensino de gêneros, dividindo quais devem ser ensinados em cada etapa escolar, como ensinar, carimbando essas propostas com um código. Era o que Geraldí (2010) pressagiava em seu texto: agora é possível transformar uma prática em um objeto, que é mercantilizável, pode ser vendido.

Conclusões

Seja como for que avaliemos o acontecimento do PCN, em 1998, trata-se de um momento que pode ser caracterizado como um ponto de inflexão capaz de circunscrever esforços anteriores e posteriores. Essa dinâmica estudada por nós a partir do caso da migração teórica dos “gêneros do

5 Os documentos oficiais que foram promulgados depois do PCN (1998) revisão e reelaboram uma mesma concepção de linguagem, de base dialógica, que estava naquele primeiro documento direcionador dos conteúdos da década de 1990.

discurso” às instâncias do oficial comprova os argumentos de Arán (2024). Temos uma abordagem crítica do pensamento bakhtiniano, tomando-lhe aquilo que é pertinente e descartando o restante; essa abordagem intersecta com esse pensamento outras propostas de compreensão do tema, por exemplo, quando “gêneros do discurso” aparece imiscuído a “gêneros textuais”, o que pode denotar uma fase de disputa ainda.

Por fim, a abordagem crítica e a intersecção com um pensamento próprio seriam condições para haver “reelaboração” e “transformação”. E nesse aspecto parece-nos que esbarramos nas limitações neoliberais, como argumenta Geraldi (2010). Estamos diante de um quadro de reflexão sobre o ensino da língua materna que tomou como sua uma questão teórica advinda de outro lugar, com outras perspectivas de atuação, *domesticou-a* para dar conta de uma realidade macroestrutural, qual seja, servir como ponto de inflexão em relação ao ensino da língua oficial em um país sob forte influência da política neoliberal.

Impor uma política de ensino de língua portuguesa como essa faz com que os objetos tomados como foco de ensino a partir de uma visão de governo – unificada, sem atenção à diversidade brasileira – sirvam a fins de homogeneização. A imagem gerada por esse tipo de discurso é de que todos têm acesso igual, mas a realidade é outra. Até mesmo a suposição de que todos os alunos e professores das escolas públicas brasileiras têm acesso ao mundo digital, com a inserção da análise multissemiótica como um eixo na BNCC, torna patente repensar nossa realidade como um país subalternizado, afeito às modas de alhures e infenso à realidade do mundo colonial que ainda pesa sobre nós em termos de condições de leitura e de circulação das ideias científicas.

Referências bibliográficas

- ARÁN, P. 2016. *La herencia de Bajtín. Reflexiones y migraciones*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- ARÁN, P. 2024. *A herança de Bakhtin. Reflexões e migrações*. Seleção de textos. Tradução Nathan Bastos de Souza Campinas: Mercado de Letras.
- ARÁN, P. SOUZA, N.B. “Era clandestino estudar ese tipo de teorías...” Bakhtin, seu pensamento e as migrações. In. ARÁN, P. 2024. *A herança de Bakhtin. Reflexões e migrações*. Seleção de textos. Tradução Nathan Bastos de Souza Campinas: Mercado de Letras, pp. 157-181.
- ARÁN, P. SOUZA, N.B. 2023. “Era clandestino estudiar ese tipo de teorías...”, Bajtín, su pensamiento y las migraciones”. *Acta Scientiarum*. Language and Culture, v. 45, e67699, DOI: 10.4025/actascilangcult.v45i1.67699.
- BAKHTIN, M. M. 1997. *Estética da criação verbal*. Tradução de M.E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. M. 2010. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BAKHTIN, M. M. 2011. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. M. 2013. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec.

- BAKHTIN, M. M. 2016. *Os gêneros do discurso*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa*. 3º e 4º ciclos - ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. 2017. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa*. Brasília.
- CUSSET, F. 2008. *Filosofia francesa. A influência de Foucault, Derrida, Deleuze & Cia*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.
- EMERSON, C. 2003. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL.
- FIORIN, J.L. 2011. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto.
- GERALDI, J.W. Deslocamentos no ensino. De objetos a práticas; de práticas a objetos. In: GERALDI, J. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GRILLO, S. 2006. Esfera e campo. In: BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, pp.133-161.
- MIGNOLO, W. 2006. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B.S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, pp. 667-707.
- PAIVA, A. 2022. *Araribá conecta português*: 6º Ano: manual do professor / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável Andressa Munique Paiva. São Paulo: Moderna.
- PARDO, M. L. 2019. Decolonização do conhecimento nos estudos do discurso. In: RESENDE, V. M. *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas: Pontes, pp. 47-63.
- SANTOS, B.S. 2022. *Tesis sobre la descolonización de la historia*. Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES.
- VERÓN, E. 1993. *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- VOLÓCHINOV, V. N. 2017. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de S. Grillo e E.V. Américo. São Paulo: Editora 34.

NATHAN BASTOS DE SOUZA. Professor Adjunto I do Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGMAE), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (PPGL/UFSCar), em que obteve também seu título de mestre. Graduado em Licenciatura em Letras - Línguas Portuguesa, Espanhola e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Realizou estágio pós-doutoral financiado pela CAPES junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (PPGEL - UFCAT). É sócio do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL) desde 2021. É líder do Grupo de Estudos Dialógicos do Sul (DIASUL) e membro pesquisador do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe/UFSCar) e do Grupo de Estudos Discursivos (GEDIS/UFCAT).

Correo electrónico: nathan.diagramacao@gmail.com