

O ALUNO COMO PRODUTOR DE ENUNCIADOS ESCRITOS

THE STUDENT AS A PRODUCER OF WRITTEN UTTERANCES

Leliane Regina Ortega¹
Terezinha da Conceição Costa-Hübes²

Resumo: Este trabalho fundamenta-se nos estudos de Bakhtin para analisar a emergência do aluno como sujeito que produz enunciados na interação com o outro. Para isso, é importante ter clareza sobre seu projeto discursivo, conhecer o gênero discursivo que quer produzir e a esfera de atividade humana na qual pretende atuar. Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa realizada foi observar textos produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, sem os elementos de interação estabelecidos, e compará-los com textos produzidos ao final de um procedimento didático, momento em que os alunos já compreendiam suas produções como enunciados concretos a serviço de uma situação de interação. Como embasamento teórico recorreremos a Bakhtin (2010[1979]), Volochínov (2013[1975]) e autores que dialogam com a concepção dialógica da linguagem. Comparamos versões de textos produzidos pelos alunos: a primeira: produção diagnóstica, antes do trabalho do texto como enunciado, e outra posterior, com os alunos conscientes de sua participação na corrente discursiva que circula socialmente. Os resultados demonstram uma preocupação maior com o uso da linguagem ao se perceberem inseridos numa situação real de comunicação.

Palavras-chave: enunciado; produção textual; *regras de jogo*

Abstract: This paper is based on Bakhtin's studies to analyze the emergence of the student as a subject that produces statements in the interaction with the other. For this, it is important to have clarity about his discursive project, to know the discursive genre he wants to produce and the sphere of human activity in which he intends to act. In this perspective, the objective of the research was to observe texts produced by students of the 7th year of elementary school, without the elements of interaction established, and compare them with texts produced at the end of a didactic procedure, at which time the students already understood their productions as concrete statements in the service of a situation of interaction. As a theoretical background we turn to Bakhtin (2010 [1979]), Volochínov (2013 [1975]) and authors who dialogue with the dialogical conception of language. We compare versions of texts produced by the students: the first: diagnostic production, before the work of the text as a statement, and a later one, with students aware of their participation in the discursive current that circulates socially. The results demonstrate a greater concern with the use of language when they perceive themselves inserted in a real situation of communication.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Mestre em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras – Proletras – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professora da Educação Básica da rede estadual de ensino do Paraná. leliortega@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado acadêmico) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado profissional) – Proletras – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. tehubes@gmail.com

Keywords: utterance; textual production; *ground rules*.

Introdução

Todo enunciado, quando produzido, contempla uma situação de interação que envolve autor, interlocutor, um contexto sócio e historicamente situado, um gênero, enfim, toda uma situação de produção. Por isso, é possível afirmar que atende a um projeto discursivo do autor, que tem o que dizer, para quem dizer, em função de uma finalidade e de um conteúdo específico.

Levar essa compreensão para a sala de aula significa ampliar a compreensão que temos da atividade de produção textual. Produzir textos, nessa perspectiva, significa criar situações de uso da linguagem, de modo que o aluno possa ser inserido no intenso diálogo que envolve os seres humanos. Não se trata apenas de ensinar a língua, mas de mostrar sua verdadeira razão de ser. A língua está a serviço da interação e seu uso significa ampliar nossa capacidade discursiva.

Sob essa orientação, ao conduzir o aluno para uma atividade de produção textual, precisamos, antes de tudo, estabelecer objetivos, de modo que ele possa compreender a necessidade de interação que está sendo estabelecida. De acordo com Geraldi (1997), o aluno precisa ter o que dizer, para quem dizer e uma razão para se dizer. Logo, as atividades desenvolvidas em sala de aula sobre produção textual precisam ultrapassar a materialidade linguística e conceber o texto do aluno como enunciado.

Sustentadas por essa compreensão, desenvolvemos uma pesquisa no mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) intitulada “Práticas de uso da linguagem com o gênero discursivo Regras de Jogo: um trabalho com sequência didática para o aprimoramento da capacidade linguístico-discursiva” (ORTEGA, 2016), que teve como objetivo refletir, por meio de estudos, elaboração e aplicação de uma Sequência Didática com o gênero *Regras de Jogo*, sobre a importância do trabalho com gêneros discursivos no Ensino Fundamental, mais precisamente com alunos do 7º ano, na perspectiva de desenvolver a capacidade de instruir e prescrever ações por meio da leitura e da produção textual.

Nesse contexto, concebemos, na pesquisa, o texto como enunciado real, presente na vida, no cotidiano dos alunos, e que são produzidos em função da necessidade de interação com o outro, conforme pressupostos teóricos bakhtinianos. O trabalho envolveu 30 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado do Paraná.

Inicialmente, como atividade diagnóstica, incentivamos os alunos a ensinar um jogo de sua preferência por meio da produção textual escrita. A partir da análise desses textos inicialmente produzidos, elaboramos e aplicamos uma Sequência Didática (DOZ, NOVERRAZ

e SCHNEWLY, 2004; COSTA-HÜBES, 2008), contemplando atividades de leitura, análise linguística e produção de textos do gênero *Regras de Jogo*. Dentre as atividades desenvolvidas, provocamos os alunos a, em grupos, criarem jogos. Em seguida, propusemos uma situação real de interação, quando deveriam se assumir como produtores de enunciados, escrevendo as regras dos jogos criados, as quais iriam, posteriormente, circular nas redes sociais por meio de uma página no *Facebook*, para que outras crianças pudessem conhecer os jogos.

Diante da dimensão que envolveu todo o trabalho com a sequência didática criada³, pretendemos, neste artigo, apresentar apenas um recorte das atividades com a produção textual escrita. Assim, o objetivo é apresentar textos produzidos inicialmente, sem os elementos de interação estabelecidos, comparando-os com textos produzidos no fechamento da sequência didática, quando já os compreendiam como enunciados concretos que estariam a serviço de uma situação de interação.

O trabalho inicia-se com uma breve discussão teórica, na qual discorremos sobre nossa compreensão de texto como enunciado; a seguir, apresentamos a produção diagnóstica e, finalmente, analisamos a produção textual contextualizada como enunciado inserido na vida real.

1 O texto como enunciado

O conceito de enunciado, concebido pelo Círculo de Bakhtin, tem grande importância nas reflexões sobre a linguagem. Sob a égide dessa orientação teórica, o enunciado é compreendido como “[...] real unidade de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 274), uma vez que os produzimos sempre que queremos/precisamos interagir com o outro. Para os estudiosos, “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 274). Logo, se queremos produzir discurso, precisamos compreender que este só pode concretizar-se por meio dos enunciados que produzimos, os quais são completos, únicos e contemplam toda a situação de interação.

Segundo Bakhtin:

Essa inteireza acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados no topo orgânico do enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e do gênero de acabamento (BAKHTIN, 2010[1979], p. 280-281).

³ O trabalho contemplando todos os passos da sequência didática ocupou 74 aulas de Língua Portuguesa.

Por “exauribilidade do objeto e de sentido” entendemos que todo enunciado, mesmo que tenha um acabamento provisório, apresenta seu “fechamento”. O locutor só passa a palavra ao outro quando esgotou provisoriamente o que tinha a dizer. Logo, há uma conclusão (provisória) do que está sendo dito/escrito, que permite ao interlocutor reconhecer que agora a palavra é sua, pois “[...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 275). Por outro lado, todo enunciado atende a um projeto discursivo do locutor que tem uma necessidade de dizer e, nessa perspectiva, planeja o seu discurso. E, para que esse discurso se concretize, seleciona um gênero que o agasalha e o realiza por meio da produção de enunciado. Assim, todo enunciado se organiza em algum gênero discursivo, que lhe dá um acabamento específico, permitindo ao interlocutor reconhecê-lo como tal.

Além desses três elementos (exauribilidade, projeto discursivo, composição do gênero) se imbricarem na formação do enunciado, também determinam a sua completude, o que é peculiar em uma enunciação. Em uma situação de interação específica, o enunciado absorve o objeto comunicativo e concede-lhe um sentido absoluto, único, particular. Ainda, resigna-se ao projeto de dizer do locutor e expressa essa vontade discursiva ao interlocutor, organizando-se com formas singulares, de acordo com a esfera de atividade humana que o evoca. O encadeamento desses elementos concede a plenitude ao enunciado e lhe confere a capacidade de buscar uma atitude responsiva do interlocutor.

Todavia, além de relacionar-se com a vida real, o enunciado reporta-se a outros enunciados (que o antecedem ou o procederão), sem perder, contudo, sua expressividade individual. Esse último elemento, conforme Bakhtin, consiste na “[...] relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 289). Cada enunciado é particular, único e por ser assim, expressa a individualidade de quem o produz. Sendo assim é possível dizer que não existe enunciado neutro; todos carregam em si valores, emoções, ideologias, uma vez que são produzidos por sujeitos sócio, histórica e ideologicamente situados. O elemento expressivo ajuda a determinar as escolhas linguísticas/enunciativas do locutor. Sobre isso Brait esclarece

A avaliação social [...] reitera a ideia de particularidade da situação em que se dá um enunciado, envolvendo uma atividade que poderíamos traduzir como ‘competência avaliativa e interpretativa de sujeitos em processo interativo’, ou, mais simplesmente, o julgamento da situação que interfere diretamente na organização do enunciado e

que, justamente por isso, deixa no produto enunciado as marcas do processo da enunciação (BRAIT, 2005, p. 93).

Os enunciados apresentam, portanto, a expressividade do autor, mas também os posicionamentos e valores sociais, pois se vinculam ao contexto no qual se inserem e exprimem a avaliação e a interpretação dos interlocutores diante da situação social. De acordo com Ponzio, “[...] o ponto de vista, o contexto situacional e a perspectiva prático-valorativa estão determinados socialmente: o ideológico, que coincide com a signicidade, é um produto inteiramente social” (PONZIO, 2012, p. 109). Ou seja, o enunciado depende da relação dos sujeitos com o mundo e, por isso, carregam suas crenças e valores, sua história de vida. Essa ‘avaliação social’ presente no enunciado, não se origina apenas de um dos interlocutores, mas de ambos, já que a alternância dos participantes do processo discursivo acaba delineando o enunciado.

Neste contexto, o conceito de palavra é associado à intenção do interlocutor ao produzir seu enunciado e essa finalidade pode ser percebida por meio da entonação. Já no início de seus estudos, Bakhtin afirmava

A palavra viva, a palavra plena, não tem a ver com o objeto inteiramente dado: pelo simples fato de que eu comecei a falar dele, já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva, e por isso a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também a sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável – e, desse modo movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, torna-se momento de um evento vivo (BAKHTIN, 2012[1986], p. 84).

De acordo com o autor, uma palavra, se analisada apenas pelo seu ângulo semântico, é quase vazia e não pode determinar a situação na qual se insere, mas qualquer entonação pode se apossar dessa palavra e carregar para dentro dela a situação extraverbal, o contexto que envolve. Conforme afirma Volochinov: “A entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Mediante a entonação, a palavra se relaciona diretamente com a vida” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 82). Entendemos, então, que a entonação pode ser percebida pelo interlocutor e vai muito além das palavras. Quando o sujeito pressupõe alguma emoção negativa em seu interlocutor, pode perceber isso por meio da entonação e emitirá seus enunciados de outra forma. Nesse sentido, é possível afirmar, recorrendo novamente a Volochinov, que “[...] com respeito ao objeto da enunciação [...] a entonação o molesta, o acaricia, rebaixa ou engrandece” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 85),

ou seja, amplia a capacidade metafórica das palavras, especialmente nas esferas cotidianas, e tem o poder de ameaçar, exaltar, desvalorizar ou supervalorizar o discurso alheio.

Portanto, o enunciado não produz sentido na estrutura unicamente verbal, mas precisa perpassar a realidade emocional que circunda os interlocutores e as orientações sociais que também fundam essa relação, dado que

A entonação se situa na fronteira entre a vida e a parte verbal do enunciado; parece bombear a energia de uma situação vital à palavra, e atribui a tudo o que é linguisticamente estável uma dinamicidade histórica viva e uma unicidade irrepetível (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 86).

Para o autor, a situação extraverbal é convocada ou apontada pela entonação, de modo que esta se constitua tão importante quanto a verbal, uma vez que “[...] a situação forma parte da enunciação como a parte integral necessária de sua composição semântica” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 79). A palavra, se tomada apenas em seus aspectos linguísticos, não pode ser verdadeira ou falsa, nem ousada ou dissimulada; ela precisa vincular-se a um acontecimento da vida, visto que o seu sentido “[...] surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 77). O enunciado situado nesse “chão real” se mostra por meio dos textos que produzimos, pois é aí que o sujeito manifesta seu discurso, realiza sua enunciação. O texto revela as múltiplas vozes constituídas dialogicamente na organização do enunciado, bem como o meio social que o vincula à vida real. Logo, é possível reconhecer, nesse contexto, “[...] o texto como enunciado” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 308).

Bakhtin, (2010[1979]) assim define texto:

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral. O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento (BAKHTIN, 2010[1979], p. 307).

A definição de texto bakhtiniana confunde-se, nesse aspecto, com a definição de enunciado, pois ambos são tratados como a realidade imediata do pensamento e da vida dos falantes. Também o texto é reconhecido como evento único que expressa a mais autêntica manifestação da linguagem. O texto é ainda, para o autor, a base das pesquisas e das orientações teóricas, tanto que sem o texto, segundo Bakhtin (2010[1979]), as áreas de estudo não podem se desenvolver.

Desse modo, o texto constitui “[...] o ponto de partida” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 308) de qualquer estudo e pressupõe a existência de um autor: “[...] todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve)” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 308), e de um interlocutor (ouvinte ou leitor) que incide diretamente sobre o texto: “A palavra do outro influencia ativamente o discurso do autor, forçando-o a mudar adequadamente sob o efeito de sua influência e envolvimento” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 226). Como o enunciado, o texto é determinado pela interação social e pelos interlocutores.

Além de considerar os interlocutores, o estudo do texto aborda o contexto de produção e suas relações dialógicas, visto que seu sentido é construído na interação entre os sujeitos, a partir de determinado contexto sócio-histórico e na relação com outros textos (enunciados). Bakhtin, nesse sentido, afirma que

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato mecânico de ‘oposição’, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite) (BAKHTIN, 2010[1979], p. 401).

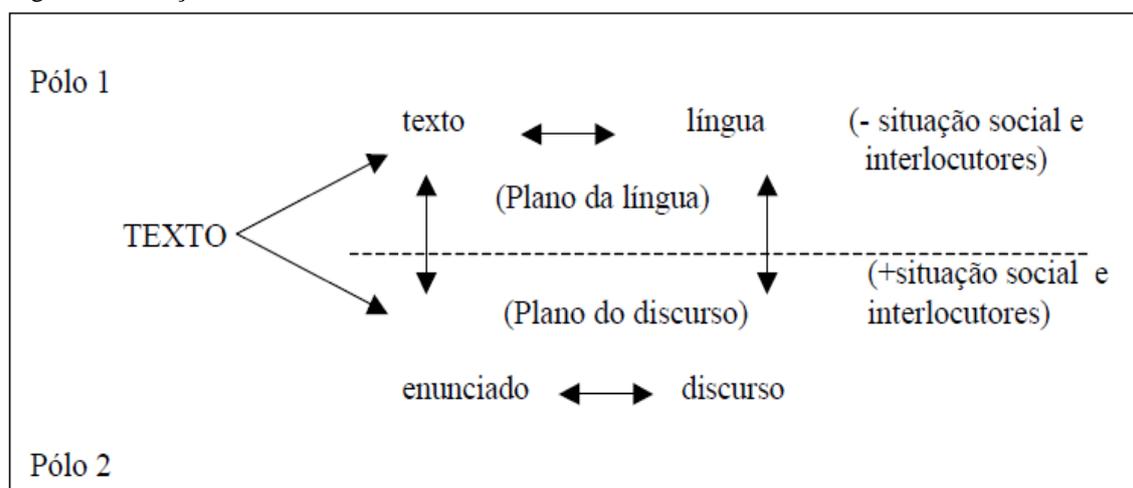
O texto compreendido como enunciado (texto-enunciado), rompe a fronteira do linguístico e constitui-se na relação com outros textos, uma vez que “[...] a lógica específica do texto é uma dialógica, uma dialética intertextual” (PONZIO, 2012, p. 188) que concebe o encontrar-se com o outro e estabelece com ele um diálogo, revelando a “inteireza” discursiva do texto-enunciado.

O texto, para Bakhtin (2010[1979]), é constituído, ainda, de dois polos: da língua e do discurso. Para o autor, “[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 309), por isso, em relação ao primeiro polo, interpretamo-lo como a parte que materializa o texto, que lhe dá forma, que seria, por exemplo, a escrita, em um texto verbal escrito. Quanto ao seu segundo polo, o autor afirma que “[...] não está vinculado aos elementos do sistema da língua, mas a outros textos, a relações dialógicas peculiares” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 310). Portanto, depreendemos que se refere aos aspectos não verbais do texto, ao contexto que o envolve e que interfere decisivamente em sua constituição, quais sejam: os elementos envolvidos na situação de produção (momento histórico, sujeitos envolvidos, local de produção e de circulação do discurso, gênero selecionado etc.). Nesse âmbito, o autor assegura que o estudo do texto não pode ser desvinculado da situação social mais próxima que

recobre a sua dimensão extraverbal como uma unidade que o integra. O texto, considerado como um todo significativo, não se limita a sua constituição verbal (sistema), pois há outros aspectos constitutivos do enunciado que fazem parte da sua dimensão social (enunciado), aos quais devemos atribuir a devida importância.

Rodrigues (2004) representa essa definição de Bakhtin na figura que segue, apresentando o texto tanto em seu plano da língua (sistema), como seu plano do discurso (enunciado). Vejamos:

Figura 01: Relação entre texto/enunciado



Fonte: Rodrigues (2004, p. 421)

A autora pontua que os polos 1 e 2 representam, respectivamente, os planos da linguística e da metalinguística como proposto por Bakhtin (2010[1979]). Segundo Rodrigues (2004), a partir de dois planos teóricos, o texto, objeto da vida concreta, pode ser analisado. Logo, efetiva-se nesse âmbito o estudo do enunciado, considerado na sua integridade concreta e viva.

Os elementos estudados até aqui, que constituem o texto-enunciado, nos levam ao estudo do gênero do discurso, ao perpassar o tema de uma situação específica de interação verbal e a construção composicional determinada pelo projeto de dizer do locutor. Portanto, a intenção discursiva do enunciador estabelece as fronteiras do texto-enunciado, pois, tendo em vista o que dizer, como dizer e para quem dizer, escolhe o gênero do discurso apropriado para a situação concreta de uso da linguagem, já que “[...] as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 280-305).

Para o autor, todos os enunciados são apresentados aos interlocutores por meio de formas típicas, logo, “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 282). E, mesmo que isso não seja planejado pelo locutor/autor, o texto organiza-se em um gênero discursivo que “[...] carrega em si a linguagem em toda a sua plenitude de vida” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21).

Ao organizamos nossos enunciados, devemos considerar o lugar de onde estamos falando/escrevendo, pois cada situação pressupõe elementos particulares e cada esfera possui finalidades que lhe são próprias. Esses aspectos determinam a substância temática do texto, o estilo da linguagem a ser empregado e a construção composicional na qual deve configurar-se aquele enunciado. Para Bakhtin (2010[1979]), os elementos dessa tríade “[...] estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 262).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o enunciado se edifica em uma situação real de interação e é emoldurado por um gênero do discurso dentro de uma esfera de atividade humana. Os gêneros do discurso são práticas sociais que estabelecem relações dialógicas nas esferas de atividades humanas. Por meio dos elementos constitutivos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – consistem em formas pré-estabelecidas para que os interlocutores possam compreender e agir na realidade.

O conteúdo temático abrange todo o aspecto discursivo do enunciado, portanto os elementos linguísticos e extralinguísticos, assim “se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009[1929], p. 133). Assim sendo, relaciona-se com uma situação sócio-histórica e envolve interlocutores em um determinado espaço e situação de interação, além da esfera e da finalidade discursiva, então, “é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 133). O tema não se repete, sendo único em cada enunciado e determina os aspectos da realidade sobre o qual o gênero deve se constituir.

O estilo do gênero é o componente que determina as escolhas linguísticas e discursivas do falante/escritor e assim determina os recursos apropriados para retratar a realidade, pois, segundo Costa-Hübes, “diz respeito às possibilidades de utilização dos recursos linguísticos e multimodais, de modo que concretizemos nosso projeto de dizer” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 25). E ainda estabelece uma relação indissolúvel com o gênero, por isso “onde há estilo há

gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 268). Essa é a parte que assume as modificações dos gêneros quando são requeridas por novas formas de interações sociais. Dessa forma, o estilo permite visualizar no gênero a imagem discursiva da realidade concreta e a relação entre os sujeitos, uma vez que é perpassado por relações dialógicas.

A construção composicional refere-se a maneira de se organizar o texto. São as características peculiares de cada gênero, a “forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2010[1979], p.301). Pode ser comparada a roupagem de um texto que permite identificar o gênero ao qual pertence. No entanto, de acordo com Costa-Hübes (2014), esse elemento não se reduz a uma forma inflexível e pode modificar-se em função do projeto discursivo do autor e das relações dialógicas, sobre isso a autora explica:

Embora esteja, de alguma forma, relacionada à estrutura formal do gênero, não podemos aprisioná-la em formas estruturais rígidas, haja vista que todo gênero se organiza dentro de uma dimensão fluida e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir, dentro dos limites instáveis do contexto (COSTA-HÜBES, 2014, p. 25).

Embora seja esse o elemento mais regular do gênero, pode ser alterado pela expressividade do autor, ou pela necessidade imposta pela esfera social.

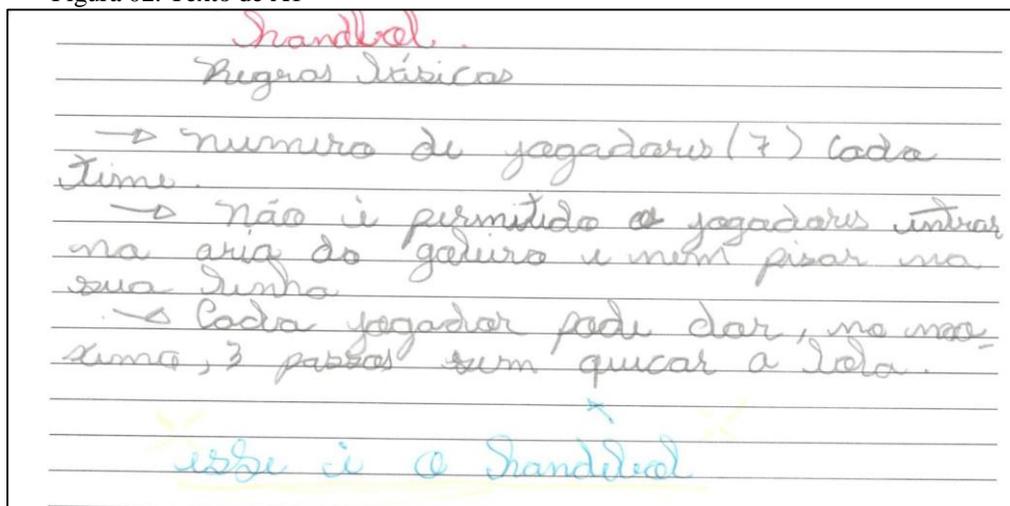
São esses construtos teóricos que procuramos levar em conta na situação de produção escrita de textos do gênero *Regras de Jogo*, sobre a qual discorreremos a seguir.

2 Produção diagnóstica

Como nossa proposta didática com o gênero selecionado pautou-se no procedimento da sequência didática, conforme orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), procuramos, antes de iniciar todo um processo de trabalho com o gênero – envolvendo a leitura, a prática de análise linguística e a produção e reescrita de texto, conforme orientações de Costa-Hübes (2008) – investigar o conhecimento dos alunos com relação ao gênero *Regras de Jogo*. Para isso, pedimos para que escrevessem as regras do seu jogo preferido para que pudessem aprender a jogar. Naquela situação, colocamo-nos como interlocutores reais do enunciado que seria produzido, pois, mesmo que se tratasse de uma avaliação diagnóstica, entendíamos que os alunos se sentiriam mais motivados se soubessem para quem iriam escrever.

Os alunos desenvolveram a tarefa com entusiasmo e produziram seus textos, conforme havíamos solicitados. Porém, mesmo que os jogos fizessem parte do cotidiano infantil, percebemos que os textos do gênero *Regras de Jogo* não lhes eram muito familiar, pois apenas uma aluna apresentou alguma noção sobre a construção composicional do gênero e dispôs as regras em tópicos. Como título, destacou o nome do jogo, seguido por “Regras Básicas”, revelando ter algum domínio sobre esse gênero. Segue o texto:

Figura 02: Texto de A1



Fonte: Dados da pesquisa

A aluna apresentou o número de participantes e os verbos no infinitivo, características que podem ser encontradas em muitos textos desse gênero. Embora não tenha mencionado todas as regras, apresentou instruções sobre ações que podem ser realizadas e ações que não devem ser praticadas. De um modo geral, demonstrou noções satisfatórias sobre a construção composicional, o estilo e o conteúdo temático do gênero *Regras de Jogo*.

Cerca de 6 alunos (o que corresponde a 25%) apresentaram uma escrita satisfatória com um bom domínio do conteúdo temático do enunciado produzido, porém afastaram-se da construção composicional e do estilo do gênero *Regras de Jogo* e construíram apenas uma explicação sobre o jogo que mais apreciam. Apresentamos um exemplo:

Figura 03: Texto de A2

Copa os Tesouros Com
as Modinhas.

Em uma linha reta cinco pessoas
e de frente mais cinco. Uma das
filinhas tem 5 bexigas amarradas em
uma linha em cima dos anos jogado
res, cada jogador da outra filinha terá
vários dados na mão e terá que estar
nos os bexigas que dentro deles podem ter:
Dóis, Jorinha, sal, água, etc. Em cada
bexiga também terá um papel com uma
dizendo onde se encontra outros pistos.
Será pistos em cima de árvores, entre
árvores e de um quebra cabeça.

Mos para ganhar esse jogo todos terão
que trabalhar em equipe. Quem encontrar
o tesouro ganha uma recompensa.

Jim!

Fonte: Dados da pesquisa

Como é possível observar no texto, o aluno apresenta um bom domínio da escrita, com poucos desvios ortográficos, com coerência e coesão satisfatórias e, embora se distancie da construção composicional dos textos do gênero *Regras de Jogo*, podemos entender, com clareza, as informações repassadas, focando, assim, no conteúdo temático solicitado na produção do enunciado.

Por outro lado, 60% dos textos (que corresponde a um número de 18 alunos) restringiram muito a informação, não apresentando instruções suficientes para que o jogo fosse compreendido. Vejamos o texto de A3:

Figura 04: Texto do aluno A3

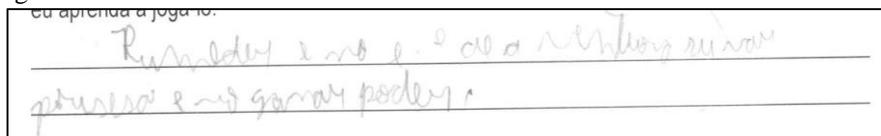
Uma cada participante tem que achar as
peças corretas e a peça que tiver no meio
eles terá uma vez de cada. Cada qual quem
mão tiver compra.

Fonte: Dados da pesquisa

A leitura desse texto não possibilitaria a compreensão das regras do jogo e, assim, não alcançaria a ação de instruir o interlocutor. Conseqüentemente, não podemos esperar dele uma compreensão responsiva, uma vez que, segundo Rojo (2005), é a “[...] totalidade ou o grau de acabamento de um enunciado que possibilita uma resposta” (ROJO, 2005, p. 202). Dessa forma, o interlocutor desse texto não poderia emitir uma atitude responsiva, qual seja, a ação de jogar.

E ainda encontramos 3 textos incompreensíveis com graves problemas de escrita e nenhuma noção do gênero pesquisado. Segue um exemplo:

Figura 05: Texto de A4



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 01: Transcrição do texto de A4

Minicraft é no jogo de aventura salvar surpresa e no ganhar poder.

Fonte: Dados da pesquisa

Como não compreendemos a escrita desse aluno, pedimos para que ele explicasse o que escreveu a fim de que entendêssemos melhor o jogo. Então, ele assim esclareceu, oralmente, o seu jogo:

A4: *Eu não entendi professora minha letra.*

P: *Mas qual é o seu jogo preferido?*

A4: *Minicraft, é um jogo de exploração que joga no celular.*

P: *Eu queria muito aprender as regras desse jogo...*

A4: *Mas eu não tenho o manual pra te ensinar.*

P: *Mas você sabe jogar esse jogo?*

A4: *Sim.*

P: *Então me ensina como você sabe.*

A4: *Ah, você faz um monte de coisa, você faz pedra, árvore, picareta, espada, você cavuca, faz portal, acha diamante... carvão. É um jogo muito legal, tem cachorro, você dá filé, se tem dois, você dá filé para os dois e nasce um filhotinho. É um jogo de exploração.*

Mesmo que o aluno não tenha conseguido instruir também pela oralidade, entendemos que ele conseguiu transmitir algumas informações relevantes como “é um jogo de exploração”, “joga no celular”, “você faz um monte de coisa” que já aproxima o interlocutor um pouco mais do conteúdo temático que deveria ser contemplado pelo enunciado.

De modo geral, por meio da análise das produções orais e escritas, verificamos que, embora os alunos não apresentassem, inicialmente, total domínio do gênero na oralidade, os

problemas intensificam-se na escrita e, por isso, reafirmamos a opção por desenvolver uma sequência didática que iria culminar na produção de um texto escrito do gênero.

A seguir, analisamos a produção de texto dos alunos após um trabalho com atividade de leitura e análise linguística que visavam, além de ampliar o conhecimento dos alunos, a levá-los a se reconhecerem como produtores de enunciados.

3 Produção de textos do gênero *Regras de Jogo*

A produção textual, dentro do procedimento da sequência didática, conforme orientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2008), consiste em um momento de verificar se os alunos compreenderam como se dá a organização do gênero e se conseguem atender à situação de interação estabelecida. Para isso, propomos o seguinte encaminhamento:

Quadro 02: Encaminhamento para a produção textual escrita

Finalmente, chegamos ao momento da produção! Junto com o professor de Educação Física, criemos um jogo para ser divulgado nas redes sociais. Após a criação do jogo, precisamos ensinar aos nossos colegas a jogá-lo e, para isso, recorreremos a textos do gênero *Regras do Jogo*. De acordo com o que aprendemos sobre esse gênero, estamos aptos para produzi-lo, mas não esqueçam:

- Você devem se colocar no papel de alguém que sabe criar jogos;
- O gênero a ser produzido será *Regras de Jogo*;
- Seus interlocutores serão crianças que apreciam jogos;
- Seu texto irá circular pela esfera lúdica por meio das redes sociais;
- O tema de seu texto será o jogo que você inventou;
- A finalidade de seu texto será instruir outras crianças para que elas possam se divertir jogando o jogo que vocês criaram;
- Sejam criativos e desenvolvam estratégias que ajudem seus interlocutores a compreender e executar as ações de seu jogo.

RELEMBRANDO:

Elementos importantes em textos do gênero <i>Regras de jogo</i>	Descrição dos elementos
Número de jogadores	Quantidade de pessoas que podem jogar juntas.
Idade mínima dos jogadores	A partir de que idade as pessoas podem começar a brincar com esse jogo.
Instrumentos necessários ou componentes do jogo	Material necessário para desenvolver o jogo ou material que acompanha o jogo para que ele possa se realizar.
Objetivos	O que se pretende alcançar ao final do jogo.
Preparação	O que é necessário fazer antes de iniciar uma partida desse jogo.
Como jogar	Essa parte constitui as regras que devem ser seguidas pelos jogadores que podem ser organizadas por meio dos verbos no imperativo (jogue, faça, organize) ou por locuções verbais perifrásticas formadas por verbos no presente do indicativo + verbo no infinitivo (deve jogar, pode fazer). As regras devem ser claras e objetivas, pois destas dependem a execução ou não do jogo.
Como vencer	Quem será o vencedor?

Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora

Após finalizarmos as atividades de leitura e de análise linguística, por meio das quais propiciamos o contato do aluno com diferentes textos do gênero, iniciamos o processo de produção escrita, procurando sempre manter o diálogo entre as atividades desenvolvidas e as concepções teóricas estudadas.

A proposta foi para que os alunos “criassem” um jogo e suas regras que, posteriormente, seria socializado por meio das redes sociais. Os alunos se dividiram em 11 grupos. Para melhor nos remetermos às produções no decorrer desta exposição, os grupos serão nominados por nós como: grupo 1, grupo 2, grupo 3 e assim sucessivamente.

Iniciamos, então, o processo de produção escrita das regras. Para isso, apresentamos o encaminhamento (Quadro 02), constando a proposta de produção e de circulação dos textos que seriam produzidos, além de retomarmos alguns aspectos já estudados durante as atividades de leitura. Na primeira parte do comando de produção, recordamos o gênero a ser produzido, os prováveis interlocutores, o veículo de circulação, o tema e a finalidade do texto. Na segunda parte, por meio de um quadro com o título “relembrando”, retomamos os elementos essenciais do gênero *Regra de Jogo*, acompanhados de uma descrição.

No comando de produção, procuramos contemplar tanto a dimensão verbal como extraverbal (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929]; VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926; RODRIGUES, 2001) do gênero *Regras de Jogo*, ao focar seus elementos constitutivos – tema, composição e estilo –, bem como o contexto de interação.

Lemos, então, a proposta, enquanto os alunos ficaram em silêncio, demonstrando muita atenção às instruções para a produção textual escrita. Depois da leitura, eles não apresentaram dúvidas e não realizaram nenhum questionamento. Em seguida, se reuniram em grupos para a produção do texto solicitado. Relembramos, ainda, naquele momento, as avaliações que fizeram de outras *Regras de Jogo* que haviam lido e analisado, e os lembramos de que, agora, eles seriam os responsáveis pelo processo de produção. Nesse caso, poderiam atentar para as dificuldades que encontraram como leitores, de modo que não repetissem os mesmos problemas nos textos que iriam produzir.

Compreendemos o processo de produção textual escrita como um momento rico de aprendizagem e que, portanto, deve ser acompanhado pelo professor, já que poderá intervir, sempre que solicitado, solucionando dúvidas, fazendo questionamentos, instigando os alunos a se colocarem como autores naquela situação de produção.

Durante a produção escrita do texto de cada grupo, verificamos o quanto os momentos de interação entre os alunos são importantes para a aprendizagem, pois consistem em relações sociais intermediadas pela linguagem que possibilitam ampliar suas capacidades linguístico-discursivas. Além disso, produzir textos nessas condições significa criar enunciados concretos que precisam se adequar à circunstância de interação. Portanto, esses enunciados devem apresentar exauribilidade, sustentar-se em um projeto de dizer e organizar-se em um gênero discursivo, conforme afirmações de Bakhtin (2010[1979]).

Os jogos produzidos pelos alunos foram nomeados como: *Banco na praia* (grupo 1); *Faça se puder* (grupo 2); *Faz ou paga* (grupo 3); *Fuuty Volei* (grupo 4); *Kica-ball* (grupo 5); *Mansão* (grupo 6); *Pegue sua surpresa* (grupo 7); *Pizzaria fogo e lenha* (grupo 8); *Sorte ou azar* (grupo 9); *Tabuleiro fantástico* (grupo 10) e *Vamos combater a dengue* (grupo 11). Ressaltamos a criatividade já no momento de atribuir nomes aos jogos, pois eles lapidaram os sentidos das palavras, assim como sugere Bakhtin (2010[1979]), para que pudessem atender às suas intenções e necessidades de interlocução.

Para demonstrarmos com maior clareza como foi esse processo de produção escrita de textos do gênero *Regras de jogo*, apresentamos, a seguir, alguns resultados.

3.1 Produção escrita

Como *corpus* de análise, selecionamos textos de dois grupos, nos quais constavam alunos que também participaram das atividades diagnósticas. O primeiro texto, que consta na figura 06, foi produzido pelo grupo 2, envolvendo 3 alunos, dentre os quais, um dos autores, o aluno A2, ensinou na atividade diagnóstica o jogo “Caça ao tesouro com armadilhas” (figura 03). Na produção textual que serviu como diagnóstico, o aluno aproximou-se do conteúdo temático do gênero *Regras de Jogo*, todavia demonstrou desconhecer a construção composicional desse gênero e o estilo que lhe é peculiar, produzindo um texto mais próximo de uma explicação. Porém, depois do trabalho que foi realizado com o procedimento didático, vejamos como o seu texto se configurou, conforme consta na figura a seguir:

Figura 06: Primeira escrita das regras do jogo *Faça se puder*

cisica

LEIA ANTES DE JOGAR!

REGRAS DE JOGO

FAÇA SE PUDER!

2 a 5 jogadores

Apostar de 6 anos de idade

Componentes:

- 1 Tabuleiro.
- 22 cartas surpresa
- 1 dado
- 3 pedras

Objetivos:

dar uma volta no Tabuleiro cumprindo todos os desafios de jogo.

Preparação:

Em uma superfície plana, abra o Tabuleiro. Os dois jogadores deverão escolher o pedaço de sua preferência e posicioná-lo na sua PARTIDA. Coloque as cartas surpresa já embaralhadas nos espaços indicados no Tabuleiro.

Como jogar:

Depois do dado, quem tirar o primeiro a jogar, quem tirar o maior número no dado começa o jogo. O primeiro jogador lança o dado novamente para ver o número de casas da forma do dado e sempre segue indica a carta.

Informando seu Pá:

As cartas em uma casa que não esteja com escrito pegue uma carta surpresa e cumpra o desafio, caso contrário, volte a partida!

de jogo. Caso não esquecer de cumprir o desafio volte ao começo, ou seja a partida.

Obs: Os jogadores devem ser feitos até algum jogador rodar o Tabuleiro. Ao cair nas casas descolado não ficará uma rodada sem jogar. Caso não cair em um colado "volte" volte uma casa ou se não cair na casa "Avante" avante uma casa.

Casa "Partida" é a casa em que se posiciona as pedras para jogar.

S	Descolado	Volte uma casa	Avante uma casa
↓	↓	↓	↓
Carta Surpresa.	Casa descolado	Casa volte	Casa Avante.

Como Vencer:

O jogador que rodar o Tabuleiro cumprindo todos os desafios sem tropeçar e desobediência dos regras para o grande vencedor!

Bom divertimento!

Fonte: Produzido pelo grupo 2

Entendemos que o grupo de alunos que produziu esse texto adequou-o à situação de produção, uma vez que escreveu instruções sobre como desenvolver o jogo produzido por eles.

Quanto ao gênero solicitado – *Regras de Jogo* – e sua dimensão social e verbo-visual, conforme trabalhado nas atividades de leitura, constatamos que o texto alcançou um nível satisfatório.

Com relação à dimensão social, entendemos que o texto:

- desempenha a função social de ensinar como se desenvolve um jogo;
- tem o propósito discursivo próprio desse gênero;
- apresenta uma atitude valorativa positiva com relação ao jogo;
- destina-se a jogadores (a partir de 6 anos);
- apesar de originar-se na esfera escolar, tem as características dos jogos que são produzidos na esfera comercial;
- está adequado para circular na esfera lúdica;
- resultou de uma situação social de busca de diversão – um jogo de tabuleiro.

Portanto, o texto atende aos principais aspectos do gênero quanto a essa dimensão. Além disso, os autores assumem o papel social de instrutores de modo que apresentam as informações necessárias para bem jogá-lo, demonstrando, assim, seu projeto discursivo. Entendemos, também, que o texto-enunciado em questão apresenta exauribilidade, pois apresenta um acabamento provisório ao ceder à palavra ao interlocutor, na perspectiva de que este entenda os procedimentos apresentados e participe do jogo. A entonação pode ser observada na utilização dos recursos multimodais, nos sinais de pontuação e na seleção do léxico.

No que refere-se aos elementos constitutivos do gênero:

a) quanto ao conteúdo temático, o envolvimento com a temática fica bem evidente em frases que se dirigem diretamente aos jogadores, orientando suas ações, como em “*Dispute no dado quem será o primeiro a jogar*”, o que deixa clara a finalidade do texto e estabelece uma situação de interação com os possíveis jogadores. Apresenta também: o objetivo do jogo, “*Dar uma volta no tabuleiro cumprindo todos os desafios*”; as ações necessárias para desenvolver o jogo, “*Avance o número de casas da soma do dado e cumpra o que indica a casa*”; para vencê-lo, “*... rodar o tabuleiro cumprindo todos os desafios*”; e, ainda, conclui com uma frase de motivação, “*Bom divertimento!*”, extraída das amostras de textos estudados. O autor se coloca como quem instrui diante do tema, no caso, o jogo *Faça se puder*. Aproxima-se da linguagem cotidiana “*... cumprindo todos os desafios sem trapacear e obedecendo as regras será o Grande Vencedor!*” e apresenta interdiscursos com outros jogos de tabuleiros como em “*Movimentando seu peão*”.

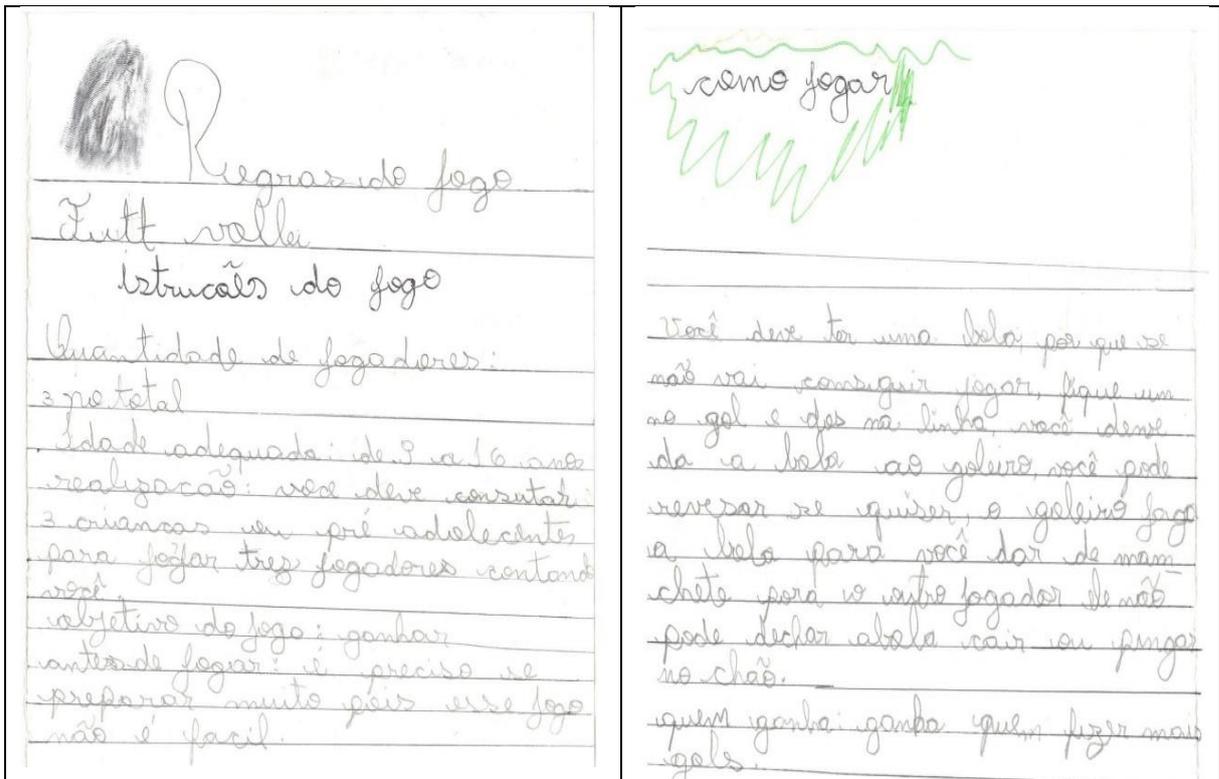
b) A construção composicional evidencia-se por meio do nome do jogo em destaque na primeira página, abaixo do título “*Regras de jogo*”. O texto apresenta, ainda, conforme é comum em textos do gênero, a idade mínima e o número de jogadores, e o slogan da empresa que o produziu – CISICA. Divide-se em tópicos: *componentes, objetivos, preparação, como jogar, movimentando seu peão e como vencer*, aproximando-se dos textos estudados. E, finalmente, a sequência discursiva predominante é a injuntiva, uma vez que visa a instruir o leitor, como percebemos na frase “*avance o número de casas da soma do dado e cumpra o que indica a casa*”.

c) Quanto ao estilo adotado pelos autores, em função de o gênero cumprir seu propósito comunicativo, podemos dizer que corresponde à proposta de produção, pois os autores desenvolvem uma linguagem mais simples a fim de garantir a compreensão do interlocutor; utilizam o modo verbal imperativo (*coloque as cartas...*); apresentam frases curtas, em sua maioria afirmativa, embora seja possível observar a ausência de alguns sinais de pontuação; dividem o texto em parágrafos; recorrem, predominantemente, aos substantivos concretos (*tabuleiro, carta, jogo, casa...*); utilizam mecanismos de coesão sequencial (*caso, ou seja...*); e não há repetição de palavras ou expressões que prejudiquem a compreensão do texto. No entanto, especialmente no tópico “*Movimentando seu peão*”, as instruções não são claras e faltam informações para garantir a execução do jogo, portanto, alguns aspectos de coerência ainda precisam ser aprimorados. Utilizam-se de letras destacadas nos tópicos e empregam a linguagem verbal e não verbal para apresentar as instruções. Usam da informalidade (*você*) para se referir aos jogadores como se fossem os amigos com quem estão jogando.

Enfim, avaliamos que esse grupo de alunos correspondeu aos nossos propósitos no trabalho com o gênero e compreenderam muito bem a função social da escrita naquele contexto de produção.

O outro texto que selecionamos para análise, foi produzido por um grupo de três integrantes, no qual, um deles, o aluno A4, produziu um dos textos incompreensíveis na atividade diagnóstica, com graves problemas linguísticos (figura 05). Segue o texto produzido pelo grupo:

Figura 07: Primeira escrita das regras do jogo *Futt vollei*.



Fonte: Produzido pelo grupo 4.

Como os grupos foram formados pelos próprios alunos, por afinidade, esse grupo reuniu os três alunos mais indisciplinados da turma. Com relação ao texto produzido por eles, apesar de não apresentar todos os tópicos necessários, ainda assim, recorreram a muitas características específicas do gênero *Regras de Jogo*.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa com abordagem interpretativista (BORTONIRICARDO, 2009), nossa maior preocupação recai sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e não no produto final. Assim, é notável o progresso alcançado por esses alunos, ao compararmos essa produção com o texto diagnóstico. Consideramos que o avanço foi muito importante, mesmo que o texto não atenda a todas as instruções do comando de produção.

Esse texto (figura 07) apresenta o número de jogadores (3 no total), a idade apropriada para jogar (9 a 16 anos), o objetivo do jogo (ganhar) e como esse se desenvolve (como jogar). Apresenta, ainda, o nome do jogo em destaque na primeira página, e nele predomina a sequência discursiva da injunção (*Você deve ter uma bola... fique um no gol...*), atendendo, assim, à construção composicional do gênero. Quanto ao conteúdo temático, tem o propósito de ensinar um jogo criado por eles e, para isso, buscam empregar o estilo próprio desse gênero, utilizam o pronome você e a conjugação perifrástica para interagir com o interlocutor. Apesar de apresentar problemas quanto aos aspectos formais da língua – pontuação, concordância,

ortografia entre outros – e algumas lacunas que interferem na coerência e na coesão, o texto pode ser considerado como representativo do gênero *Regras de Jogo*.

Sendo assim, entendemos que esse texto também é um enunciado, uma vez que envolve autores e interlocutores que buscam atender a um projeto discursivo, organizar-se em um gênero e garantir sua exauribilidade, mesmo que apresente algumas limitações quanto ao uso da língua escrita.

Entendemos que as atividades de leitura foram essenciais para que os alunos produzissem seus textos dentro do gênero trabalhado. O módulo de *Reconhecimento do Gênero*, dentro da sequência didática, conforme proposto por Costa-Hübes (2008), promove o entendimento da dimensão linguística e extralinguística do gênero em estudo, uma vez que estimula a pesquisa e o contato com textos do gênero na esfera social na qual circula; a leitura de exemplares do gênero; e reflexão sobre o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, antes de produzi-lo.

Considerações finais

O texto do aluno precisa ser concebido como enunciado, não apenas pelo professor, mas principalmente pelo aluno que ao se reconhecer como autor, assume seu projeto discursivo e posiciona-se como alguém que tem o que dizer e para quem dizer e, por isso, organiza seu discurso em um gênero.

Para que o texto do aluno seja concebido como enunciado, precisa ser analisado além de sua materialidade linguística e situado em uma situação real de comunicação.

Nossa investigação demonstrou que o aluno, mesmo convivendo com o gênero *Regras de Jogo* em seu cotidiano, ao produzi-lo distancia-se de suas características como enunciado organizado em um gênero discursivo. Porém, ao perpassar as etapas de trabalho com a leitura e a análise linguística e ao se assumir como um produtor de enunciados, passou a considerar as características verbais e extraverbais que norteiam uma comunicação real.

Isso demonstra que o aluno, quando colocado em uma situação real de interação, preocupa-se com os elementos discursivos e contextuais e busca desenvolver uma escrita compreensível ao interlocutor. Os elementos constitutivos passam a ficar evidentes no texto, uma vez que o aluno assume sua responsabilidade como autor que produz enunciados que dialogam com outros enunciados.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. (1986). *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução do inglês de Valdemir Miotello & Carlos Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. (1979). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRAIT, Beth. Estilo. In: _____. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 79-102.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Orgs.). *Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade*: São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 13-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2012.

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

_____. *A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. (1930). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Supervisão da tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____; BAKHTIN, Mikhail. *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.



*Recebido em 15 de abril de 2018.
Aprovado em 26 de outubro de 2018.*