

O ensino dos gêneros discursivos em um material didático
pautado na semiótica francesa: reflexões sobre o embasamento
teórico na prática dos professores

Teaching discursive genres in a didactic material based on French
semiotics: reflections on the theoretical basis in teachers' practice

La enseñanza de los géneros discursivos en un material didáctico
basado en la semiótica francesa: reflexiones sobre la base teórica
en la práctica docente

Tiana Andreza Melo Antunes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

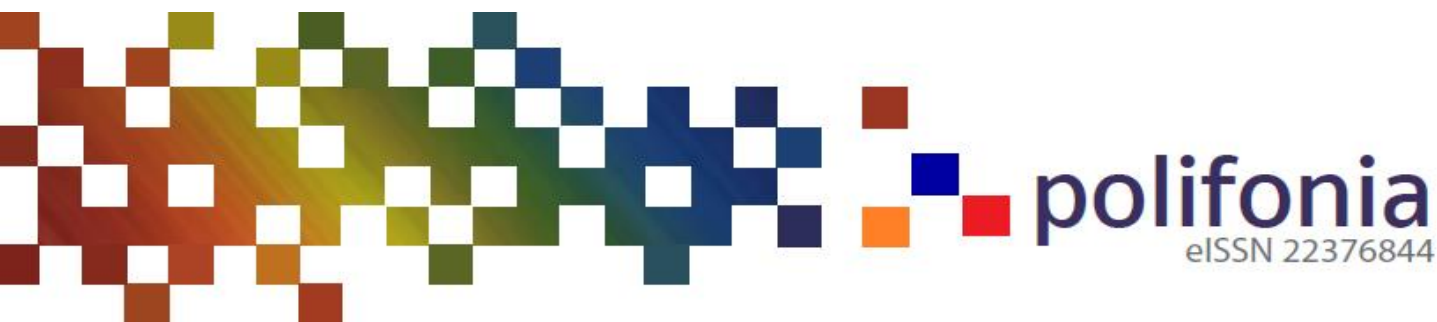
Resumo

Neste trabalho dedicamo-nos a uma reflexão sobre a abordagem de gêneros discursivos em uma obra didática destinada ao sexto ano do ensino fundamental. Como a obra é pautada em conceitos teóricos da semiótica francesa, o objetivo principal é demonstrar como este direcionamento teórico é pertinente para a abordagem dos gêneros discursivos, já que a semiótica greimasiana traz contribuições para a análise de quaisquer textos. Além das contribuições da semiótica francesa, retoma-se o posicionamento de Bakhtin e outros estudiosos para a compreensão da noção de gênero discursivo; também, apontam-se possíveis caminhos para o trabalho com os gêneros conto (a partir da obra eleita) e miniconto, seguindo a linha teórica escolhida. Conclui-se que, para um bom processo de ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos, é preciso não somente que o material didático usado seja bem recortado teoricamente, mas também que a utilização de uma linha teórica tem necessidade de um estudo constante por parte dos professores de língua portuguesa.

Palavras-chave: livro didático de português, gêneros discursivos, semiótica francesa.

Abstract

In this work we reflect on the approach of discursive genres in a didactic book for the sixth year of elementary school. As the book is based on theoretical concepts of French semiotics, the main objective is to demonstrate how this theoretical orientation is relevant to approach discursive genres in the classroom, since Greimasian semiotics brings contributions to the analysis of any kind of text. In addition to the contributions of French semiotics, the position of Bakhtin and other scholars are considered to understand the notion of discursive genre; moreover, it is discussed possibilities to work with the genres short story (from the analyzed book) and mini short story, in line with our theoretical background. We conclude that, for a good teaching-learning process of discursive genres, it is not only necessary that the didactic material



used is theoretically well cut, but also that the use of a theoretical line requires constant study by teachers of Portuguese language.

Keywords: Portuguese textbook, discursive genres, French semiotics.

Resumen

En este trabajo nos dedicamos a una reflexión sobre el abordaje de los géneros discursivos en una obra didáctica destinada al sexto año de primaria. Como el trabajo se basa en conceptos teóricos de la semiótica francesa, el objetivo principal es demostrar cómo esta dirección teórica es relevante para el abordaje de los géneros discursivos, ya que la semiótica greimasiana trae contribuciones para el análisis de cualquier texto. Además de los aportes de la semiótica francesa, se retoma la posición de Bakhtin y otros estudiosos para la comprensión de la noción de género discursivo; Asimismo, se señalan posibles formas de trabajar con los géneros cuento (a partir de la obra escogida) y minicuento, siguiendo la línea teórica escogida. Se concluye que, para un buen proceso de enseñanza-aprendizaje de los géneros discursivos, no solo es necesario que el material didáctico utilizado esté teóricamente bien recortado, sino que el uso de una línea teórica exige un estudio constante por parte de los docentes de lengua portuguesa.

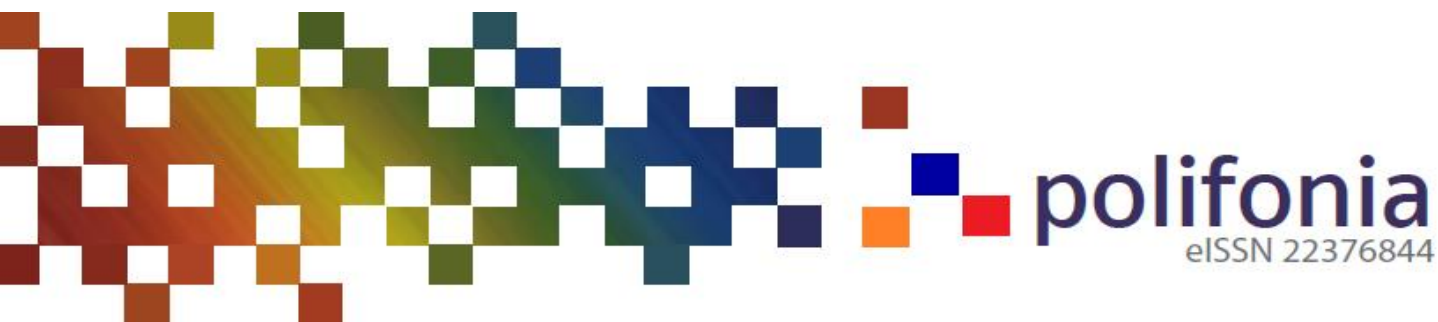
Palabras clave: Libro de texto portugués, géneros discursivos, Semiótica francesa

Introdução

Não se fala hoje em aulas de Língua Portuguesa sem que se pense na importância do texto como unidade de ensino e tal postura está ratificada nos documentos oficiais dedicados a este fim. Mas como refletir sobre textos? De que maneira podemos organizar nosso pensamento a respeito desse objeto de análise tantas vezes tratado como desculpa para que se estudem quase exclusivamente pontos gramaticais, isto é, um estudo majoritariamente metalinguístico?

Em primeiro lugar, precisamos entender que texto é um todo de significação cujos limites vão desde uma simples palavra até longas produções verbais, para além, também o são imagens ou textos de múltiplas linguagens, ou seja, toda produção discursiva que seja intercompreendida (parta de um enunciador para um enunciatário, em termos semióticos). Em segundo lugar, a organização do trabalho com textos perpassa, é fato, o conhecimento sobre gêneros textuais e os tipos textuais, pois não é possível produzir um gênero textual sem que se utilize, ao menos, um tipo textual.

No presente trabalho, a ideia central é partir de algumas discussões teóricas que fundamentam os estudos sobre gêneros discursivos para apontar e detalhar como essa teoria se



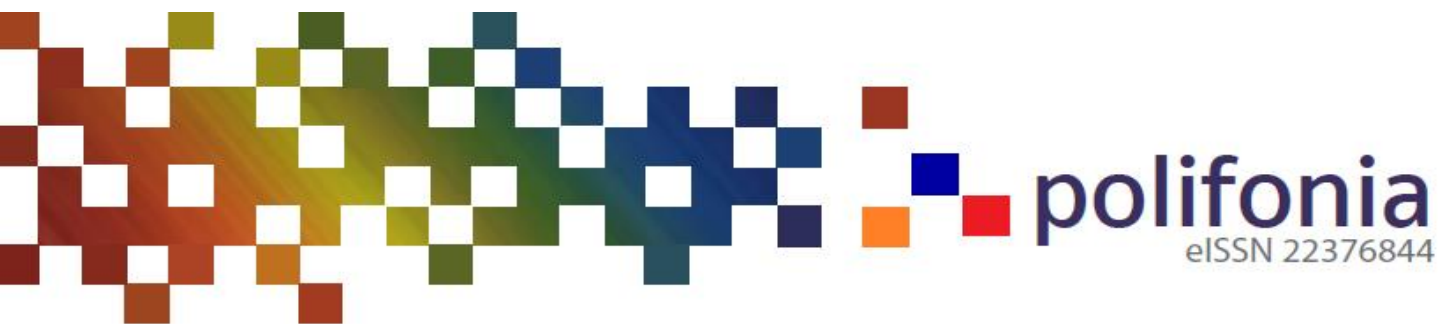
reflete em um material didático (DISCINI; TEIXEIRA, 2012) que segue uma linha específica de fundamentação, a saber, a semiótica francesa. Neste sentido, unem-se os constructos teóricos para entender uma das maneiras possíveis de trabalho efetivo em sala de aula com os gêneros. Além disso, faz-se o recorte, a partir do mesmo material didático, do gênero conto e sugerem-se atividades, pensadas por nós, de outro gênero discursivo a este aproximado, que é o miniconto.

1 Reflexões teóricas

1.1 Os gêneros discursivos

A discussão sobre o conceito de gêneros como a concebemos atualmente remonta à figura de Bakhtin (1997), que propunha a relação dos gêneros com os elementos sociointeracionais, históricos, ideológicos e linguísticos, em que a estabilidade da forma não era ideal, mas relativa. Entretanto, a concepção desta ideia é muito mais antiga, tendo achado seu berço entre os gregos como Platão e Aristóteles, sendo tomada por bastante tempo na perspectiva literária e hoje assumindo-se como categoria de discurso para as disciplinas que a estudam.

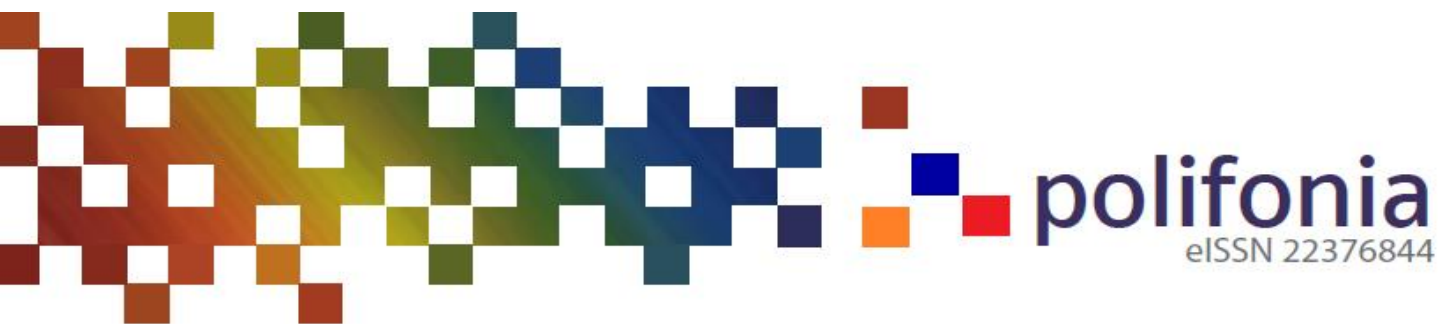
A conduta que leve mais radicalmente o conceito de gêneros para uma fixidez da forma, na verdade, se desvirtua do pensamento bakhtiniano. Por isso, corroboramos com a reflexão de Marcuschi de que são os gêneros as “formas culturais e cognitivas de ação social” (MARCUSCHI, 2011, p. 18) e diríamos também que, por ser um constructo dinâmico, têm suas coerções e também suas liberdades. Ao pensar nos critérios diversos que envolvem a noção de gênero, nota-se que é preciso unir o social ao linguístico e compreender que dinâmicas sociais se refletem nos gêneros que usamos para nos comunicar; um exemplo disso é a grande difusão dos blogs de internet, na sequência dos diários que guardávamos para nós, saindo do individual para o público por meio da rede mundial de computadores.



Embora a discussão teórica sobre gêneros seja campo fértil, é possível didaticamente estudá-los sob três critérios: forma, conteúdo e estilo. O primeiro concerne à organização do gênero (por exemplo, em cartas, é preciso colocar data, saudação e destinatário); o segundo diz respeito às temáticas que são pertinentes (numa ata de reunião, por exemplo, espera-se encontrar informações detalhadas sobre as discussões e decisões dos presentes); o terceiro reúne as escolhas linguísticas, que não só marcarão um dizer do autor, mas também o limitam para poder dizer o que diz. O estilo quase não aparece em certos gêneros, assim, não é possível ser criativo, por exemplo, em gêneros oficiais (uma declaração, uma ata, dentre outros).

Mais do que esses três itens, é válido lembrar que os gêneros devem ser encarados segundo sua funcionalidade comunicativa, o que permite que haja mescla de gêneros, e assim um mesmo texto possa assumir a forma de um gênero com a função de outro. Imaginemos um exemplo dado por Koch e Elias (2013) em que um indivíduo lê uma charge que contenha um problema de matemática, ora, sabe-se que a proposta não é que o leitor resolva o problema, entretanto que entenda o tipo de crítica que se está fazendo a um determinado indivíduo ou grupo social marcado naquele texto. Enfim, defendemos a ideia de que os gêneros são formas inesgotáveis, podendo ser recriados sempre, além de poder comportar outros gêneros dentro de si.

Os falantes ao longo das experiências de vida vão adquirindo conhecimento sobre os gêneros, tanto para produzi-los quanto para reconhecê-los nas suas trocas comunicativas – o que Koch e Elias (2013) chamam de “competência metagenérica” –, mas cabe sobretudo à escola aprimorar esse saber. Retomando Bakhtin, para a produção do gênero discursivo, seja na vida cotidiana ou oficial, é muito importante saber qual a “posição e importância do destinatário” (BAKHTIN, 1997, p. 323). É preciso lembrar que a grande mobilidade dos gêneros discursivos numa sociedade corresponde às necessidades sociocomunicativas que esta possui, o que explica a “morte” ou abandono de alguns gêneros, como é o caso dos telegramas na atualidade (muito menos usados hoje,



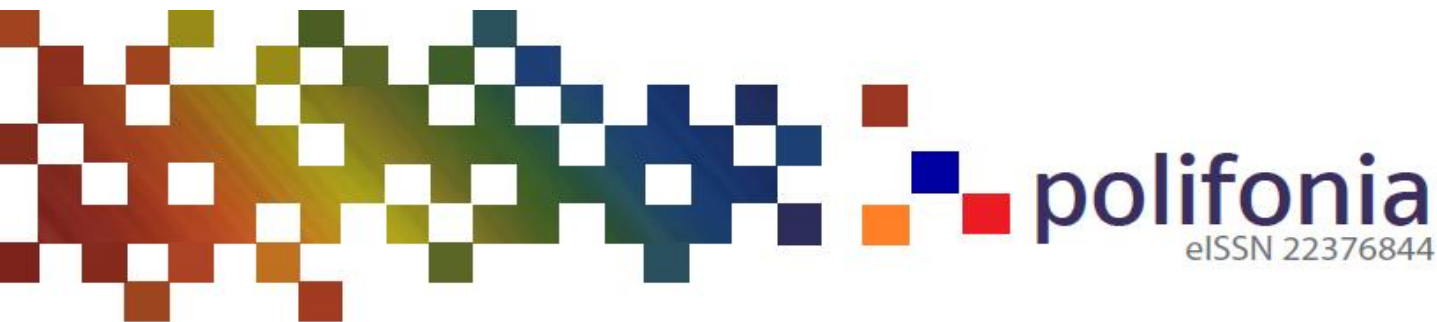
mas extremamente importantes há algumas décadas quando se precisava enviar uma informação curta de forma rápida – já superado por vários gêneros que usam a internet). Tudo começa com a escolha de qual gênero discursivo usar:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1997, p. 302).

A respeito dos tipos textuais, que não são explorados no presente texto, vale unicamente retomar a clássica definição dada por Marcuschi de uma “espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo)” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Nesse sentido, não se tem como elaborar um estudo dos gêneros em sala de aula sem que se tenha apresentado aos alunos as distinções (mas não oposições) entre, principalmente, a narração, a descrição e a argumentação. Além disso, sobre o teor argumentativo dos textos é possível deslocá-lo apenas dos textos que o usam majoritariamente (uma redação dissertativo-argumentativa, por exemplo) e entender que a argumentação alcança todos os textos, já que o interesse dos enunciadorees sempre é o convencimento da verdade do que diz. (FIORIN, 2011).

1.2 A semiótica francesa *standard* – noções centrais

Como uma teoria de significação, a semiótica fundada por Greimas se projeta como um caminho para quaisquer produções discursivas, pois propõe uma economia de análise por meio do percurso gerativo de sentido. Iniciemos com uma proveitosa definição elucidada por Barthes, em *O prazer do texto*:

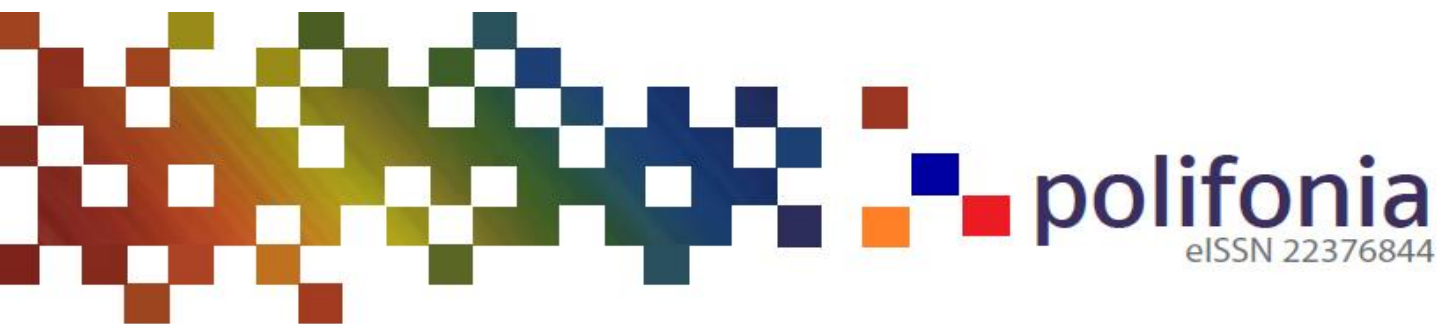


*Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (*hyphos* é o tecido e a teia da aranha) (BARTHES, 2015, p 74-75).*

É bastante produtivo pensar no entrelaçamento de palavras, frases, ideias e discursos outros que compõem cada texto. A etimologia da palavra “texto”, conforme a explica Barthes, já traz consigo a exposição do “entrelaçamento perpétuo” e tal caracterização pode se transformar em um caminho possível para análise, partindo da organização que cada enunciador propõe para expor o conteúdo. De fato, se assuntos iguais podem se desdobrar em infinitos discursos, é justamente na compreensão de como cada assunto foi recortado e “costurado” que consiste a leitura adequada do texto.

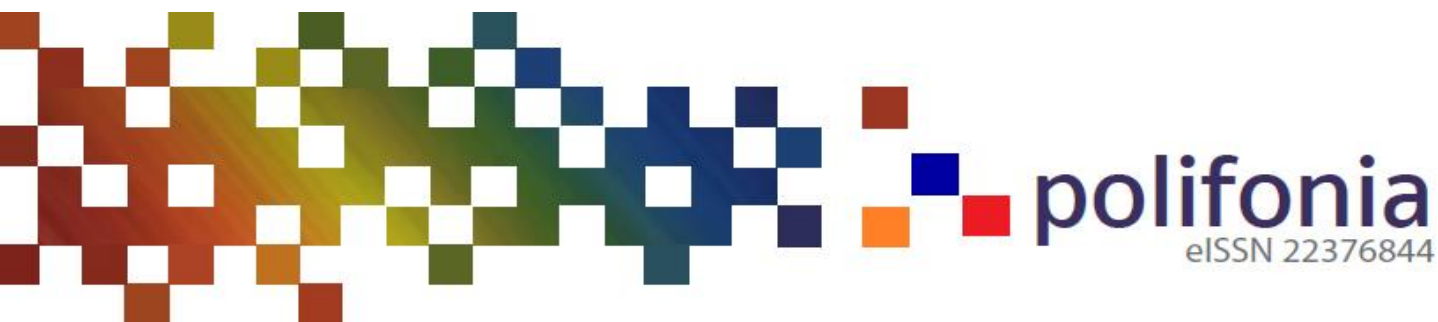
A semiótica francesa desenvolveu-se a partir de quatro campos distintos, segundo Bertrand (2003): do estruturalismo saussuriano, valeu-se da descrição formal do plano do conteúdo; quanto aos estudos de Benveniste, recolheu a perspectiva sobre a enunciação (relação entre o ato de produzir um discurso e de apreendê-lo); da antropologia cultural, absorveu o seu olhar sobre o coletivo da linguagem; da fenomenologia, buscou, por exemplo, a relação entre o sensível e o inteligível. Todavia, apesar de abrigar os conceitos de cada uma dessas áreas e de ser “um produto interdisciplinar” (BERTRAND, 2003, p. 22), a semiótica construiu suas particularidades na forma de analisar textos e discursos, sobretudo escolhendo uma via alicerçada na imanência, em que o resultado da obra das mãos do enunciador e do enunciatário é estudado internamente.

Embora reconheçamos as ramificações que a semiótica francesa desenvolveu nas últimas décadas, a exemplo da tensividade proposta por Zilberberg ou da sociosemiótica de Landowski, neste trabalho remete-se aos conceitos da semiótica padrão que estabeleceram a teoria a partir da década de 60 do século passado. Tal escolha se dá em



função do recorte feito no material didático que será analisado na seção a seguir, para o qual a fundamentação da semiótica discursiva é suficiente para os fins pedagógicos a que se propõe. A ideia proposta por Greimas é de uma análise que contemple três níveis de construção de sentido em cada texto, a saber, fundamental, narrativo e discursivo. Em se tratando do momento de análise do discurso, o estudioso parte do nível mais concreto de produção, que é o discursivo, e neste verifica as relações entre enunciador e enunciatário e as projeções do sujeito da enunciação, além de semanticamente abordar temas e figuras. No nível narrativo, é preciso olhar as relações entre sujeitos e objetos, bem como compreender as quatro fases das narrativas (manipulação, competência, performance e sanção), que podem estar todas realizadas ou apenas algumas e as demais pressupostas. No nível fundamental habitam os dois termos opostos que dão sustentação a todo o restante, como nos clássicos exemplos da oposição entre “morte” e “vida” ou entre “natureza” e “cultura”. Em graus diferentes de abstração e concretude, todos contribuindo para uma mensagem final produzida pelo sujeito da enunciação, reside a composição de quaisquer textos verbais, visuais ou sincréticos. Tratemos, um pouco, do nível mais superficial, o discursivo.

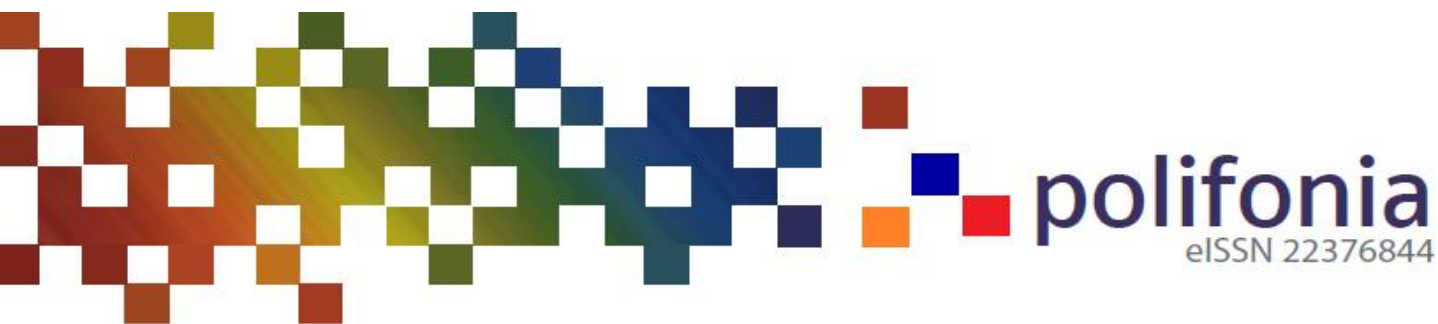
Especificamente, as projeções da enunciação no enunciado são relevantes para observar os efeitos de sentido de objetividade e subjetividade, a partir da escolha da terceira pessoa ou da primeira pessoa, respectivamente. Assim, a debreagem enunciativa e debreagem enunciva instauram ou o lugar do “eu-aqui-agora” ou do “ele-alhures-então”, que criam o que Barros (2008) chama de efeito de proximidade ou de afastamento. É claro que esses efeitos precisam ser analisados em cada discurso, pois em termos de linguagem nada é exato ou simplesmente dicotômico – a autora usa, por exemplo, a expressão “ilusão de distanciamento” (BARROS, 2008, p. 55), para a objetividade ansiada pelos jornais. No campo da sintaxe discursiva, há também de se considerar as relações argumentativas entre o enunciador, que é “o destinador-manipulador responsável pelos valores do discurso e capaz de levar o enunciatário a crer e a fazer” (BARROS,



2008, p. 62); neste caso entram múltiplas estratégias de argumentação, como atestam Barros (2008) e Fiorin (2011), dentre as quais podem ser citados tanto as ilustrações (os exemplos que confirmam as afirmações gerais) quanto o jogo entre explícitos e implícitos dos discursos. A respeito da enunciação, vale retomar o que afirma Bertrand: “Compreende-se que a enunciação individual não pode ser vista como independente do imenso corpo das enunciações coletivas que a precederam e que a tornam possível” (BERTRAND, 2003, p. 87).

No âmbito da semântica discursiva, os conceitos abstratos que explicam o mundo e os itens concretos que remetem a tais abstrações, ou seja, os temas e as figuras, são os componentes pelos quais se analisa o viés ideológico de um texto e, assim, estão carregados de um ponto de vista sobre o mundo. Tanto os textos majoritariamente temáticos ou os primordialmente figurativos (estes encerram uma segunda camada de concretude, pois a primeira remete aos temas que concretizam o nível anterior de produção, a saber, o nível narrativo) estão disponíveis para que leitores atentos percebam como o sujeito da enunciação fez suas escolhas. Didaticamente falando, são esses elementos que logo se acessa em uma atividade de leitura e, é relevante lembrar, a existência de assuntos que se repetem em múltiplos textos, as “configurações discursivas” (FIORIN, 2011). Além disso, Fiorin alerta para a necessidade de se prever uma linha contínua entre o abstrato e o concreto (dos temas para as figuras), além de não entender como figuras do mundo natural apenas aquelas de mundos conhecidos, mas também os criados. Então, é interessante refletir que o conjunto de figuras (e não uma ou outra isoladamente) e de temas dos mundos possíveis é justamente um dos fatores que geram a coerência textual.

Cabe ao semiótico reconstruir as etapas do percurso gerativo de sentido, embora não esteja impedido de privilegiar uma delas em seus estudos. No caso da sala de aula, tais camadas podem ser descortinadas sem a necessidade do uso da nomenclatura própria



da semiótica. Seja como for, sempre é necessário que o trabalho de leitura e produção de textos esteja respaldado em uma ou mais vertentes teóricas.

2 Gêneros discursivos e ensino

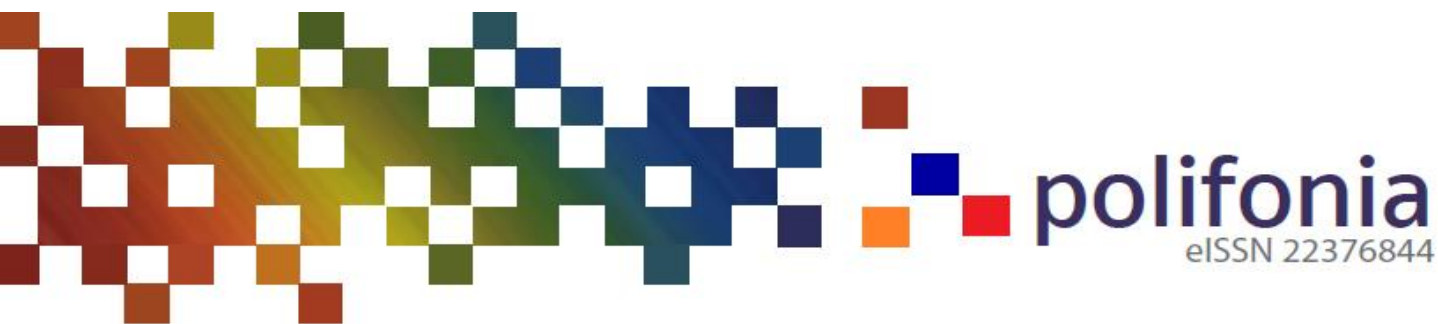
2.1 Análise de material didático

A respeito da abordagem dos gêneros discursivos, apresentam-se as ideias e atividades tecidas por Discini e Teixeira (2012), em sua obra didática *Perspectiva: língua portuguesa*, destinada ao sexto ano do ensino fundamental. A partir da página sessenta do material eleito, na unidade I, lição 2, as autoras – seguindo uma fundamentação da semiótica francesa – apresentam aos alunos o conceito de gênero, a relação deste com a situação de comunicação e a intencionalidade do enunciador ao produzir qualquer gênero.

Assim como Fiorin (2011, p. 75) defende que todo texto está imbuído de argumentação, pois “todos visam a persuadir”, Discini e Teixeira afirmam:

Essa intenção de convencer o leitor está em qualquer texto: nos poemas; na bula de remédio; na lista telefônica; na notícia de jornal. Ao fazer um texto, o enunciador elabora as próprias ideias, pensando no outro, o leitor, que sempre está presente como aquele que precisa ser convencido para determinados fins (DISCINI; TEIXEIRA, 2012a, p. 61).

Nosso intuito não é relacionar cada conceito elucidado nesta obra didática com as linhas centrais da semiótica, mas mostrar aos professores como é relevante ter uma vertente teórica clara para produção de qualquer material didático (seja livro, apostila ou até mesmo um conteúdo extra que se queira levar para a sala de aula) e como não é necessário utilizar a nomenclatura metodológica destinada aos pesquisadores de determinada teoria para expor com correção e objetividade certos conceitos importantes para a leitura e produção.



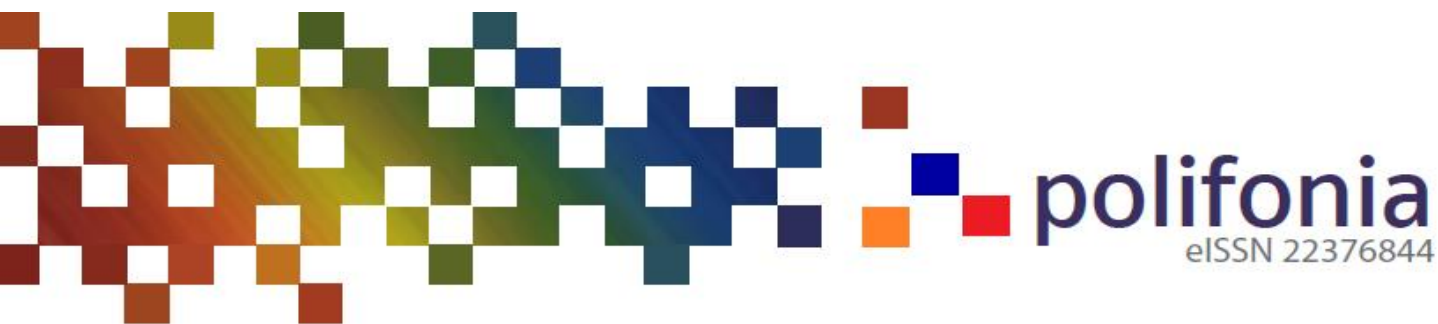
Destaca-se, ainda, a apresentação da ideia de estabilidade (noção que não encaixa o gênero discursivo em uma camisa de força, porém permite reconhecê-lo nas diversas situações comunicativas), assim, “quando as situações de comunicação mudam, novos gêneros aparecem” e “já que o gênero tem certa firmeza, certa estabilidade, ele pode ser imitado” (DISCINI; TEIXEIRA, 2012a, p. 62). Entendemos que na “certa estabilidade” reside o cerne do trabalho com os gêneros discursivos e, ao mesmo tempo em que o professor de português pode apresentar e comparar distintos poemas ou diferentes reportagens jornalísticas, pode igualmente fazer os discentes visualizarem se houve alguma quebra de expectativa (o que é bastante comum no campo publicitário) e identificar os efeitos que isso causa no leitor.

Para a apresentação da tríade dos gêneros (forma, conteúdo e estilo), as autoras se valem de explicações concretas dos gêneros “bula” e “lista telefônica”, sem apresentar os conceitos abstratos que envolvem tais itens – o que torna a abordagem bem mais simples para os enunciatários previstos (os alunos do sexto ano). Por fim, o segmento da obra didática intitulado “gênero e expectativa de leitura” demonstra uma interessante abordagem sobre as capas de jornais:

Na página de rosto aparecem também as manchetes, que anunciam os fatos que viraram notícia. As notícias consideradas mais importantes estão na parte superior da página. Subtítulos são colocados em letra menor que a das manchetes, abaixo ou acima delas. As fotografias também se juntam às manchetes.

O resumo da notícia, também chamado lide, aparece logo abaixo das manchetes, respondendo às perguntas: *Quem fez o quê? Quando? Como? Onde? Por quê?* (DISCINI; TEIXEIRA, 2012a, p. 66).

Desse modo, além de despertar os alunos para observar que a distribuição de conteúdo dentro da primeira página de um jornal já é um item significativo da intencionalidade do enunciador e do caminho que ele propõe para seu leitor trilhar, traz-se, ainda, uma ideia muito importante que deve ser destacada no estudo deste domínio discursivo: “o jornal quer parecer neutro” (DISCINI; TEIXEIRA, 2012a, p. 67). A partir

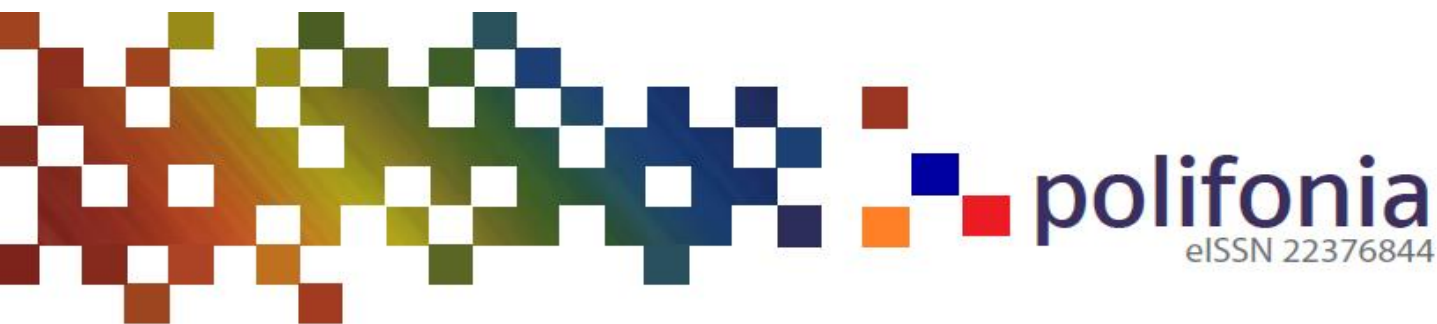


dos estudos que realizamos sobre o domínio discursivo jornalístico (ANTUNES, 2016), entende-se que a objetividade e neutralidade do jornal são propostas que não podem ser alcançadas em sua plenitude, uma vez que a existência do enunciador por trás de qualquer discurso faz com que este deixe algumas marcas no enunciado e estas são descobertas pelo analista de discurso (ou o leitor atento). E retomando Bakhtin: “Um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 309).

Vejamos, em linhas gerais, como as autoras expõem um gênero discursivo, a saber, os contos. Tal exposição se dá logo adiante à apresentação sobre o conceito de gênero e compreende uma das divisões da obra didática nomeada “estudo do texto”. Nas regras destinadas ao conto maravilhoso, expõem-se as seguintes explicações:

O tempo ou a época em que acontece a história é remoto, distante e encantado. Assim se justifica a fórmula “era uma vez...” [...]
O espaço ou o lugar em que as personagens se movimentam está deslocado para um mundo coberto de mistérios. Assim aparecem palácios enfeitados, montanhas encantadas, florestas. [...]
As personagens podem ser pessoas ou animais, ou todos eles juntos, em interação. Os bichos falam e pensam e ninguém duvida de que eles existem de verdade. As personagens se dividem desse modo: ou são heróis (do bem), ou são bandidos (do mal) (DISCINI; TEIXEIRA, 2012a, p. 69).

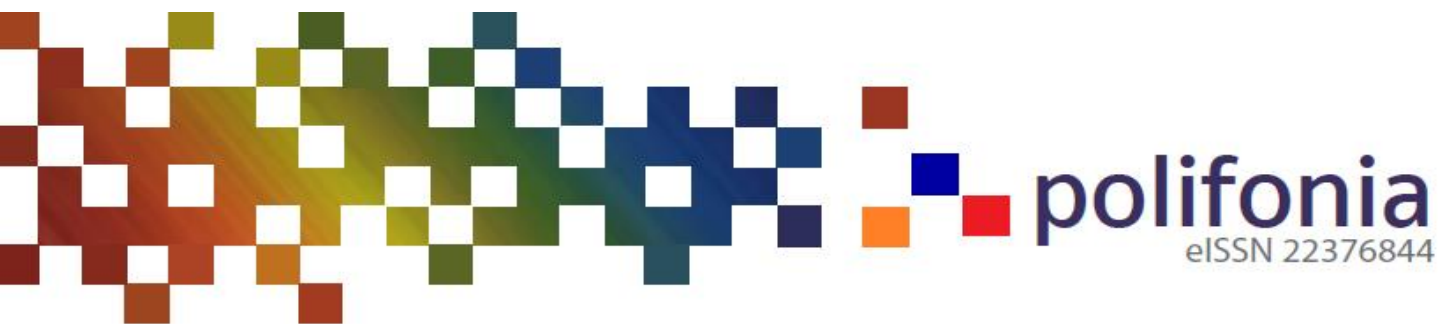
A apresentação das categorias de pessoa, espaço e tempo de modo resumido, seguida de exemplos extraídos do conto Chapeuzinho Vermelho (os exemplos estão omissos na citação anterior), dão margem para o professor explicar a ideia do maravilhoso e do encantamento que atravessam inúmeros contos bastante conhecidos da maioria dos alunos. As duas páginas do livro didático destinadas à apresentação dos contos enquanto gênero discursivo não trazem nenhum exemplo na íntegra de alguma dessas narrativas, mas ainda trazem dois grupos de informação interessantes: as etapas pelas quais passam os protagonistas (por exemplo, elucida-se que estes ganham “algum objeto mágico”) e o fato de que todos os contos são produzidos a partir do tipo textual narração, isto é, pela



transformação de estados “segundo um antes, um durante e um depois, ou seja, segundo uma transformação temporal” (DISCINI; TEIXEIRA, 2012a, p. 69).

Uma parte bastante importante na composição do livro didático consiste na elaboração do manual do professor, conforme atesta Dionisio (2002), para quem alguns manuais são moldados apenas para o viés comercial sem expor adequadamente a vertente teórica de tal livro ou sem uma coerência interna entre a proposta e os conteúdos: “Os autores de livros didáticos costumam apresentar um *Manual do Professor*, em que esclarecem sobre as correntes teóricas em que fundam suas obras, mas nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas no livro do aluno.” (DIONISIO, 2002, p. 85). No caso da obra que aqui selecionamos, há, desde o início, a apresentação do que as autoras consideram texto e discurso, quais os elementos da semiótica francesa servem de fundamento para a exposição dos conteúdos do livro, além, como é de se esperar, da organização didática de cada volume do ensino fundamental e as respostas dos exercícios. Na página quatro do manual, Discini e Teixeira afirmam que “A coleção tem dois objetivos principais: levar o aluno a ler e produzir textos de diferentes tipos e gêneros e levá-lo a refletir sobre as possibilidades de leitura que o mundo, considerado como um texto, oferece.” (DISCINI; TEIXEIRA, 2012b, p. 4). Na obra dedicada ao sexto ano, existem quatro unidades, a saber, “texto e gênero” (de onde extraímos os recortes para este trabalho), “vozes do texto”, “tempo e espaço” e “argumentação”. Finalizamos o resumo do material escolhido com a descrição que as autoras realizam da inter-relação necessária entre enunciador e enunciatário para o todo textual:

Examinado como enunciado, ao qual está pressuposta uma enunciação, instância em que se movimentam o *eu* “que fala” e o *tu* “que escuta”, o texto mostra, mesmo quando esconde, as estratégias argumentativas do enunciador, para fazer o leitor crer nas verdades construídas. Mostra, mesmo quando esconde, seu direito e seu avesso. O avesso de um texto são as crenças e aspirações sociais contrárias àquelas que ele propugna, na heterogeneidade que o constitui. O eu se constitui pelo outro. Sob a voz ou ponto de vista de um texto ecoam muitas outras **vozes**, do já dito e do que está por dizer (DISCINI; TEIXEIRA, 2012b, p. 7. Grifos das autoras.).



Apesar de termos recortado, dentro da obra em si, apenas a parte dedicada à conceituação dos gêneros e à exposição dos contos, é possível afirmar que entre o manual do professor e o conteúdo didático, ocorre, sim, a relação necessária entre teoria e prática. Além de trabalhar com outros gêneros ao longo do livro didático (biografia, fábula, carta do leitor etc.), os conceitos da semiótica estão sempre presentes, como no trecho “o leitor, que habitava a mente do poeta enquanto o poema era feito” (DISCINI; TEIXEIRA, 2012a, p. 61) – indício claro da essência do sujeito da enunciação. No próximo ponto deste artigo, selecionaremos alguns minicontos para análise, ainda com o intuito de mostrar como as contribuições da semiótica francesa podem fundamentar as atividades com este gênero discursivo.

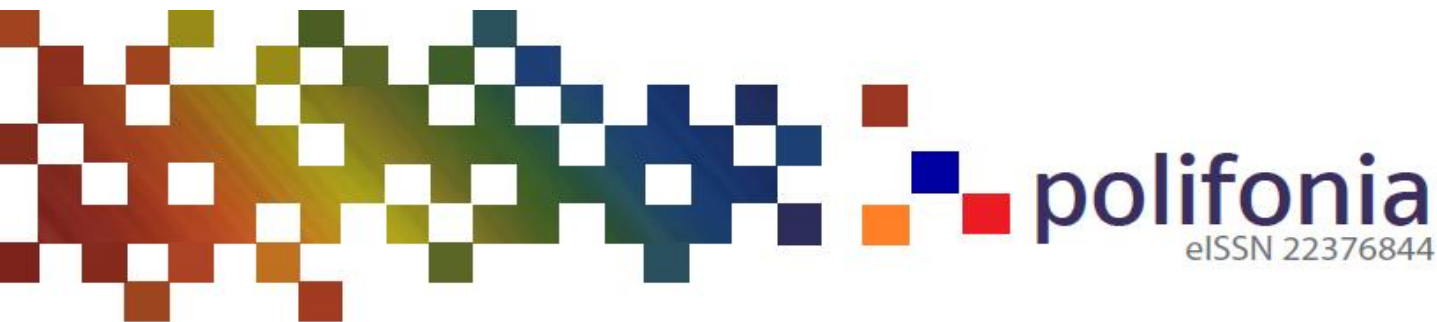
2.2 O desdobramento dos gêneros: atividade de análise dos minicontos

A ideia de trabalhar com os contos perpassa os documentos destinados ao ensino de português e, em se tratando da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o domínio literário aparece no ensino médio e fundamental, com o interesse de que o aluno compreenda o mundo a seu redor, desenvolvendo sua sensibilidade artística, mas também seu senso crítico diante das situações.

Recorremos, primeiramente, a duas relevantes definições do gênero “conto” e “conto popular”, expostas por Costa (2020):

Conto: assim como a novela e o romance são do tipo narrativo, assim também o conto literário o é. Em contraste com o romance, que geralmente é mais longo, o conto é mais curto (*short story*, no inglês), isto é, de configuração material narrativa pouco extensa, historicamente verificável. Essa característica de síntese traz outras: (i) número reduzido de personagens ou tipos; (ii) esquema temporal e ambiental econômico, muitas vezes, restrito; (iii) uma ou poucas ações, concentrando os eventos e não permitindo intrigas secundárias como no romance ou na novela, e uma unidade de técnica e de tom (fracção dramática, sedutora, em que tempo, espaço e personagem se fundem, muitas vezes) que o romance não mantém.

A limitação de extensão e síntese do conto tem a ver com suas origens socioculturais e circunstâncias pragmáticas. Ele tem origem nos casos/ causos



populares que, com sua função lúdica e moralizante, tanto seduziam e seduzem o auditório presencial dos contadores de casos das comunidades. (COSTA, 2020, p. 86-87)

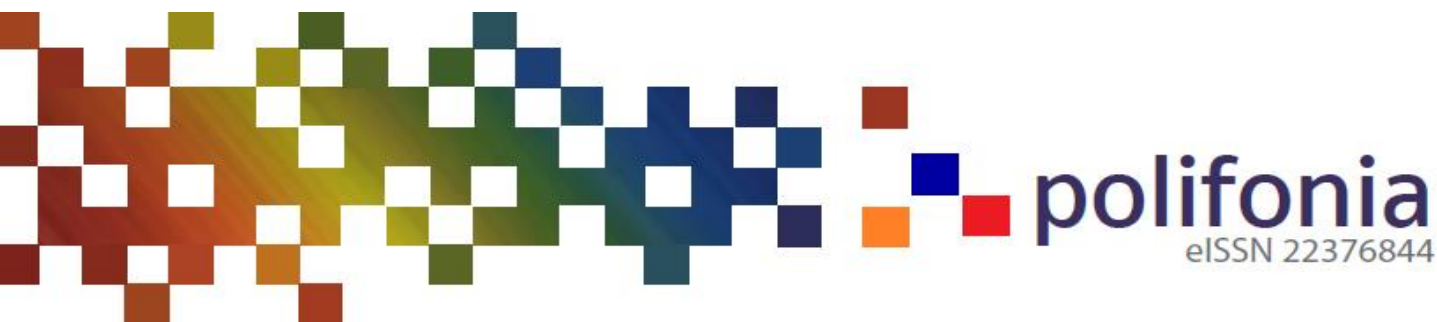
Conto popular: historicamente, os contos populares são herança de crenças e mitos primitivos que se adaptaram a novos contextos culturais. [...] |As personagens geralmente são anônimas e culturalmente prototípicas (rei, princesa, dragão, padre, moleiro...). Enunciativamente, as fórmulas introdutórias do tipo “era uma vez...”, de localização temporal indefinida, acabam dando ao conjunto um caráter de permanência temporal (passado e atual), além de colocá-los no mundo ficcional (COSTA, 2020, p. 87).

Destaca-se que a simples leitura das definições de Costa já delinea bem o gênero discursivo conto. Desse modo, se tais características forem buscadas no processo de leitura, tem-se o início do trabalho com este gênero literário. Porém, vale lembrar o posicionamento de Bakhtin, com respeito ao papel ativo do ouvinte/leitor dos discursos, o que deve ser bastante aproveitado nos processos de leitura e interpretação realizados em sala de aula.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação linguística de um discurso adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc. e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Com relação ao ensino, é mister que o docente se lembre do possível “desamparo” (BAKHTIN, 1997, p. 304-305) do falante, especificamente referimo-nos aos alunos, em relação a conhecer os gêneros discursivos necessários para efetuar comunicação em vários campos da vida, seja pessoal ou profissional, por exemplo. A meta do ensino deve ser justamente o que o autor chama de “desembaraço” discursivo.

Vejamos alguns exemplos de minicontos que remetem ao mundo encantado dos contos maravilhosos, a fim de dialogar com o que fora apresentado por Discini e Teixeira (2012). O interesse não é fazer uma análise aprofundada de cada texto, mas entender as linhas gerais que os constituem. Para a seleção, acessou-se o site minicontos.com.br e, a



partir dos títulos, foram eleitos aqueles que remetiam ao universo dos contos de fada ou de seus personagens prototípicos. Passemos à leitura dos quatro minicontos, de autores distintos:

A princesa e o sapo¹

Pedro conheceu Maria, na WEB, através de um aplicativo: muitas expectativas e encontros virtuais. Ele acredita que ela é a mulher de sua vida. Ela sonha em se salvar com este príncipe. Seu marido não vai deixá-la beijar o sapo.

Maria Irene Caraver

22/11/2018

Branca de Neve Moderna²

A moça tinha a pele branca como a neve e o cabelo escuro como breu. Abandonou os sete irmãos, fugiu da madrasta, fez uma torta com a maçã e foi vender na feira. Ficou tão famosa com a sua receita de torta que nunca mais quis saber do príncipe.

Karen Minato Eifler

03/09/2020

Dia de Rei³

Entrou no veículo, sentou-se no banco traseiro, braços confortavelmente apoiados sobre o encosto, feito um paxá. Achou-se no direito de desfrutar desse poder, nem que fosse pelos quinze minutos do trajeto do aplicativo que o levaria do canteiro de obras onde trabalhava até o seu castelo no subúrbio da cidade.

Elenice de Souza

29/05/2019

Encantado⁴

Atravessou florestas, correu em desertos escaldantes, escalou montanhas, enfrentou dragões e feiticeiros terríveis, subiu no quarto mais alto da torre mais alta, para trancar-se e viajar encantado em mais um livro.

Giselly Maria

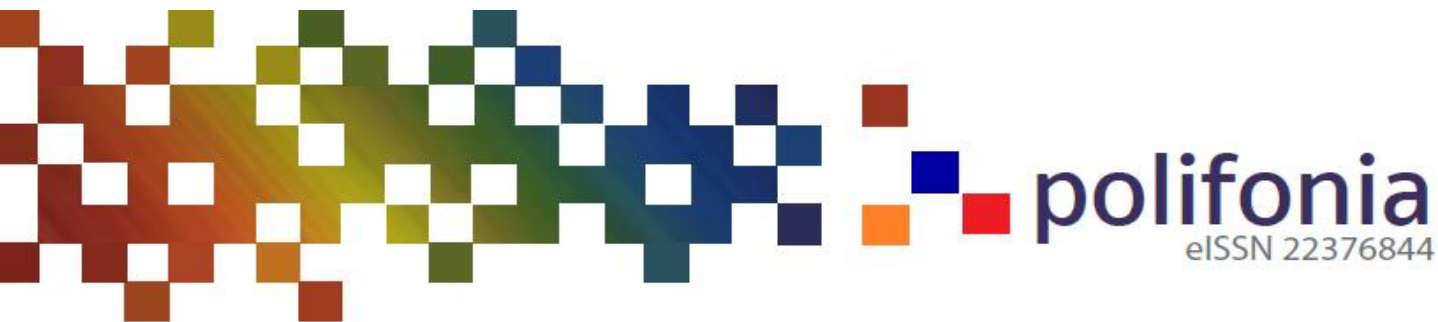
21/12/2012

¹Extraído de <http://www.minicontos.com.br/?apid=7423&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=A%20princesa%20e%20o%20sapo>. Acesso em 22 fev. 2022.

²Extraído de <http://www.minicontos.com.br/?apid=8675&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=Branca%20de%20Neve%20Moderna>. Acesso em 22 fev. 2022.

³ Extraído de <http://www.minicontos.com.br/?apid=7740&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=Dia%20de%20Rei>. Acesso em 22 fev. 2022.

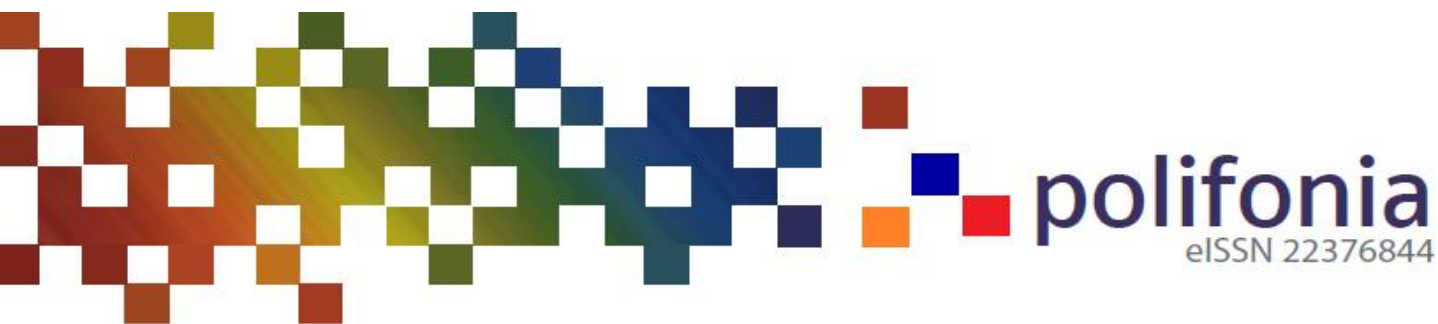
⁴ Extraído de <http://www.minicontos.com.br/?apid=2982&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=Encantado>. Acesso em 22 fev. 2022.



Embora alguns minicontos sejam feitos de apenas uma frase ou duas, os textos anteriormente selecionados, a despeito de seu tamanho reduzido, conseguem expor um “todo de sentido” de acessível compreensão do ponto de vista narrativo. Köche e Marinello (2017, p. 43) definem o miniconto como “uma narrativa bem mais condensada do que o conto, mas é completa e não um simples fragmento de texto”. Para as autoras, há um grande destaque nos títulos, pois estes são altamente significativos para a compreensão da narrativa e é papel dos leitores completar os vazios deixados pelo miniconto, afirmando que estes se tornam coautores de tal gênero literário. Voltando aos textos escolhidos, compreende-se que há sujeitos em busca de algum objeto-valor (amor, independência, conforto, liberdade) e que podem ou querem entrar em conjunção com esses objetos. Em “A princesa e o sapo”, o antissujeito representado pela figura do “marido” torna-se o possível empecilho para a realização da conjunção amorosa entre Pedro e Maria; nos demais minicontos a conjunção se mostra realizada por meio do sucesso profissional, do uso do veículo e da leitura do livro, respectivamente.

É interessante notar como em “Branca de Neve Moderna”, a ideia de modernidade consiste justamente na independência da figura feminina por meio do trabalho, consequente sucesso e rejeição ao “príncipe”. Parece-nos bem relevante suscitar entre os alunos a leitura intertextual que se faz desse miniconto com o conto da Branca de Neve e os sete anões, sobretudo para discutir a respeito do “moderno”.

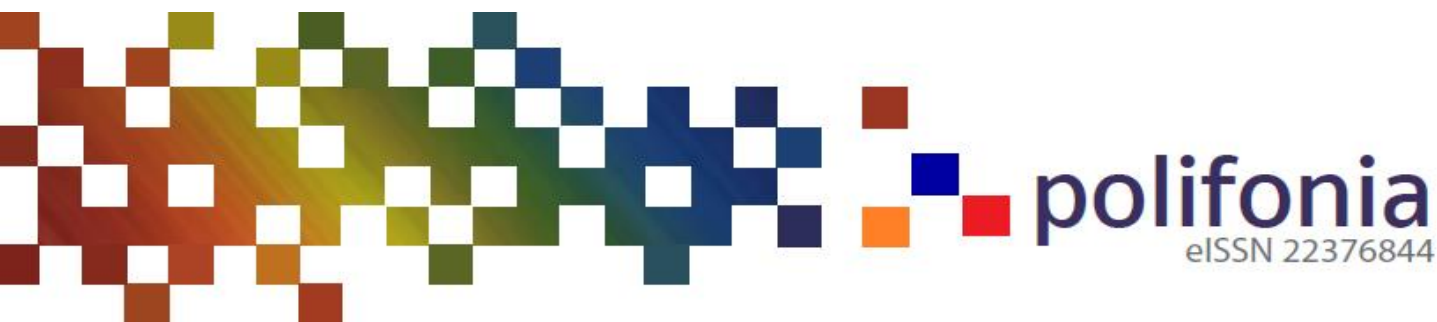
No miniconto “Dia de rei”, duas figuras especificamente remetem ao conforto: “paxá” e “palácio”. O dicionário Houaiss traz a seguinte definição para “paxá”: “1 antigo título otomano 2 *infrm.* homem preguiçoso e que vive para ser servido” (HOUAISS, 2010, p. 585). Tais figuras contrapõem-se, no decorrer da narrativa, à descoberta de que se trata de um trabalhador de canteiro de obras que mora no subúrbio, o que implica a falta de conforto, superada pelo carro de aplicativo no qual o homem se desloca do local de trabalho até sua residência. As sete ações verbais de “Encantado”, por seu turno, apresentam, em uma rápida enumeração, as aventuras vivenciadas com a leitura de um



livro, o que, aliás, se torna um interessante miniconto para testemunhar o poder da leitura e acompanhar ou preceder o ato de ler.

As características elucidadas por Costa (2020), ao definir “conto”, reaparecem nos minicontos selecionados de modo mais exacerbado, isto é, o esquema temporal, a quantidade de personagens e as poucas ações, comprimem-se ainda mais na voz de cada narrador dos minicontos, que (nos exemplos eleitos) suprimem a voz de interlocutores e deixam a condução apenas sob sua responsabilidade. A presença de personagens prototípicas (o rei, por exemplo) e anônimas (apenas em “A princesa e o sapo” há nomes: Pedro e Maria) confirmam a escolha do gênero e é possível vislumbrar o caráter “moralizante” de algumas das narrativas. Desse modo, o trabalho conjunto de contos e minicontos pode ser uma oportunidade para os docentes firmarem aquilo que mantém a essência destes gêneros literários e o que se pode modificar sem que tal essência se perca (assim como uma carta sem identificação não deixa de ser uma carta, apenas se torna anônima). Esse caminho coaduna-se com a questão da possível flexibilidade de alguns gêneros, conforme propõem os teóricos dos gêneros discursivos, sobretudo Bakhtin. Além do mais, na seleção de minicontos que operam com o mundo maravilhoso, a desconstrução de temas como “amor” ou “felicidade” deve ser observada, e quais figuras são trazidas à tona para tais temas. Uma vez que em nossa seleção somente o narrador pode ser estudado (há um texto de cada autor), deixa-se a indicação de buscar mais minicontos do mesmo autor para verificar adequadamente as imagens de enunciador e enunciatário criadas.

Trazemos, por fim, as indicações de Michelli (2012) que, a despeito de não estarem pautadas na semiótica francesa, mas sim em uma percepção mais ampla sobre contos fantásticos e maravilhosos no escopo da literatura infantojuvenil, traz recomendações que, se não são novas em si mesmas, continuam a descrever o que se pode ou deve fazer com o trabalho literário em sala de aula:

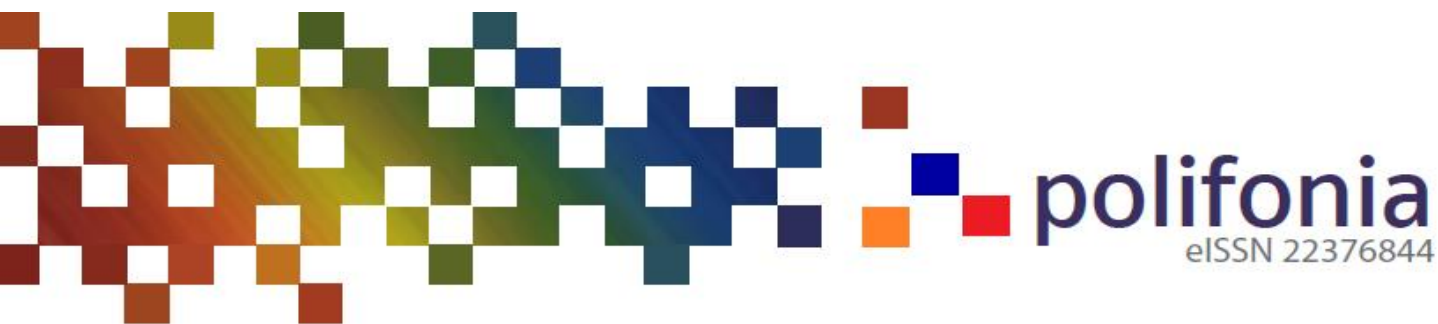


Ao mestre cabe a função de cicerone num passeio turístico pelo mundo da ficção, auxiliando seus alunos a conhecer o texto literário. Constitui etapa desse trabalho chamar atenção para a estrutura textual do gênero narrativo – com personagens, vivendo uma história num tempo e num espaço, narrada de acordo com um determinado ponto de vista –, para a linguagem utilizada, para a trama que constrói a história, para o título (MICHELLI, 2012, p. 47).

Como o ensino atualmente, seja de português ou de outras disciplinas, é perpassado pelos recursos oferecidos pelo mundo on-line e, especificamente, pelos gêneros discursivos, a atividade que envolve o miniconto é ajustada a esse universo da cibercultura: “por ele [o miniconto] ter o tamanho adequado à leitura da tela no computador, uma vez que a objetividade e a rapidez são características do mundo contemporâneo.” (KÖCHE; MARINELLO, 2017, p. 44).

Considerações finais

Espera-se que este trabalho tenha demonstrado o que já é sabido: não há boa prática sem uma teoria consistente para ser seu fundamento. A inter-relação entre teoria e prática começa durante a formação de professores e deve prosseguir ao longo do exercício da docência. Neste campo do ensino, o livro didático e seu respectivo manual do professor não devem ser a única fonte de conhecimento. A utilização de livros didáticos, a nosso ver deve comportar ao menos três critérios: (i) a exposição clara da teoria escolhida; (ii) o trabalho com gêneros discursivos variados, com uso de uma descrição adequada e não superficial; (iii) não utilização dos gêneros discursivos apenas como pretexto para o trabalho prioritário de exposição da gramática normativa. Portanto, dada a adequação dos gêneros discursivos a necessidades sociocomunicativas variadas e em constante mudança, com a previsão de que eles gerem novos gêneros ou que venham a desaparecer, os docentes têm um trabalho constante de estudo. A formação, que começa no período da licenciatura, precisa permanecer como uma prática rotineira. Nesse caminho, a semiótica francesa e as obras nela fundamentadas, como a de Discini e



Teixeira (2012), são uma opção para encaminhar as atividades de leitura e produção de textos.

No campo literário, inclusive para os gêneros discursivos advindos do universo on-line (como é o caso dos minicontos), é preciso não abandonar o trabalho que dedique especial atenção ao tecido das palavras proveniente da polissemia própria com que elas desabrocham na literatura. E assim segue-se o estudo das teias de Barthes e do edifício discursivo de Greimas.

Referências

ANTUNES, T. A. M. *Estados de alma e suplementos televisivos: uma análise semiótica*. 232 páginas. 2016. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

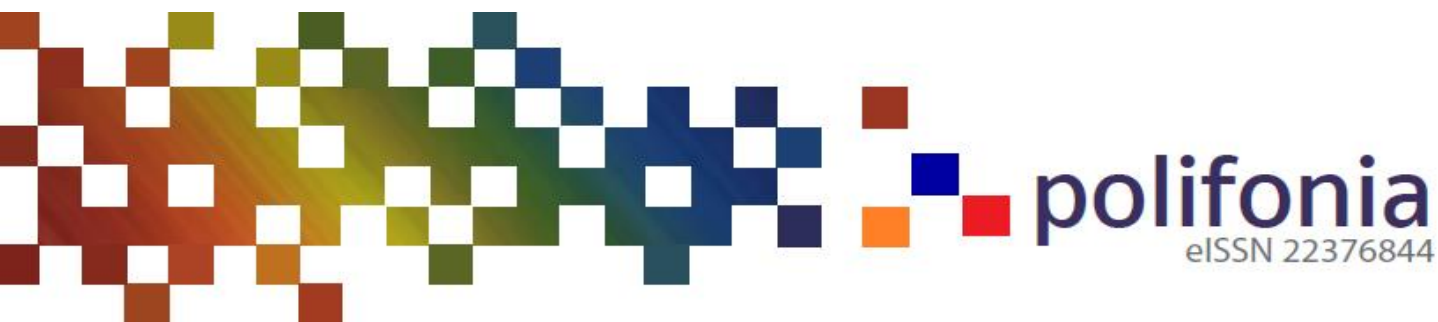
BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Tradução do grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

DIONISIO, A. P. Livros didáticos de Português formam professores?. In: *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*, 2002, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Simpósios. Brasília: MEC, 2001. v. 1. p. 82-88.

DISCINI, N.; TEIXEIRA, L. *Perspectiva: língua portuguesa*, 6. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012. Coleção perspectiva.



DISCINI, N.; TEIXEIRA, L. *Perspectiva: língua portuguesa*, 6. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012b. Manual do professor.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

HOUAISS, A. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. *Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MICHELLI, R. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGORIN FILHO (Org.), J. N. *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p. 26-56.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/MEC - Brasil.