

JACQUELINE PEIXOTO BARBOSA

**TRABALHANDO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO: UMA PERSPECTIVA  
ENUNCIATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> . Roxane Helena Rodrigues Rojo.

LAEL /PUC-SP

## 2001 RESUMO

A partir de pressupostos teóricos de base enunciativo-discursiva no que diz respeito ao objeto considerado – a linguagem – e de base socio-histórica cultural, sobretudo na sua versão vygotskiana, no que diz respeito à concepção de ensino-aprendizagem, o presente trabalho pretende contribuir para a concretização de uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto, defendemos a adoção dos gêneros do discurso - tal como postulados por Bakhtin - como objetos de ensino-aprendizagem, a exemplo do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Algumas escolas brasileiras já vêm tentando uma articulação do trabalho na área de Língua Portuguesa em torno dos gêneros do discurso. Entretanto, essas práticas ainda são minoritárias e vêm se deparando com inúmeros problemas de ordem teórico-metodológica. Dessa forma, o presente trabalho pretende enumerar e discutir alguns desses problemas esperando, assim, contribuir para a sua superação.

Para tanto, iniciamos o trabalho com uma discussão de cunho mais teórico, na qual relacionamos o conceito bakhtiniano de gênero do discurso com outras considerações, conceituações e postulações tecidas/propostas pelo círculo de Bakhtin, como forma de aprofundar a compreensão desse conceito e retirar decorrências práticas coerentes. A seguir, num nível teórico-prático, buscamos contemplar vários níveis de concretização curricular, partindo das referências estabelecidas por instâncias governamentais federais (principalmente os PCNs), rumo à sala de aula. Nesse percurso, encontra-se um número bastante grande de questões que dão origem aos problemas acima mencionados, das quais contemplaremos as seguintes: critérios de seleção de gêneros e de estabelecimento de progressões curriculares, procedimentos para

seleção de *corpus* e para descrição de gêneros e parâmetros para a elaboração de projetos de trabalho e de materiais didáticos.

#### ABSTRACT

The herein work aims to contribute to the structuring of a discursive perspective for the teaching of the Portuguese Language from theoretical presumptions of an enunciative-discursive base in regards to the object under consideration – the language – as well as of a social-historical base, chiefly in its Vygotskian version, where the teaching-learning conception is concerned.

For such, we defend the adoption of discourse genres – as postulated by Bakhtin – as teaching-learning objects, as set forth by the Portuguese Language National Standard Curricula for Elementary Schooling.

Some Brazilian schools already have been attempting an articulation of their work in the Portuguese Language area, concerning discourse genres. Yet, such practices are still scant, and have faced innumerable problems of a theoretical-methodological nature. Therefore, the herein document aims to list and discuss some of the afore-mentioned problems, in the hopes that, by so doing, it will contribute to their solution.

For that purpose, on a theoretical level, the bakhtinian concept of discourse genres was interrelated to other considerations, conceptualizations and postulations woven/proposed by the Bakhtinian circle, as a means to deepen the understanding of the referred concept, resulting in coherent practical conclusions. On a theoretical-practical level, attempts were made to comprise various curriculum-structuring levels, from the references established by the federal government regulations (chiefly the National Standard Curricula), towards the classroom. On this route, a fairly large number of questions generating the afore-mentioned problems can be found, amongst which those herein contemplated, namely: genre selection criteria and definition of curricular progressions, *corpus* selection and genre description procedures, and parameters applied to the elaboration of work projects and didactic materials.

## ÍNDICE

Introdução		1
Parte I	<b>EM FAVOR DO GÊNERO</b>	7
Capítulo 1	Em favor do gênero: Considerações teóricas	8
Capítulo 2	Em favor do gênero: Considerações sobre o ensino-aprendizagem de língua materna	64
Parte II	<b>OS GÊNEROS COMO OBJETOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b>	106
Capítulo 3	Considerações sobre o estabelecimento de progressões e elaboração de propostas curriculares	107
Capítulo 4	Do currículo para a sala de aula: Descrição, análise de gênero e elaboração de programações e materiais didáticos	178
Considerações Finais		217
Bibliografia		223

## PARTE I

### EM FAVOR DO GÊNERO

*"Les bons concepts sociologiques sont ceux qui augmentent l'imagination scientifique et qui obligent, du même coup, à des tâches empiriques inédites, des actes de recherche que le sociologue n'aurait jamais été amené à réaliser sans eux."  
(Lahire, 1999)*

*"Os bons conceitos sociológicos são aqueles que aumentam a imaginação científica e que obrigam, ao mesmo tempo, a empreitadas empíricas inéditas,*

*atos de pesquisa que o sociólogo jamais poderia almejar realizar sem eles." (Lahire, 1999)*

# **INTRODUÇÃO**

Com a eleição significativa de governantes de um espectro mais de centro-esquerda – em tese, governantes mais efetivamente comprometidos com a igualdade de oportunidades e com a formação de cidadãos –, o debate em torno de questões educacionais vem, cada vez mais, ocupando o cenário nacional e envolvendo, progressivamente, setores mais amplos da sociedade, como governo, universidades, empresas, fundações, ongs etc.

Sem aderir a um determinismo mecânico ou a uma abordagem teleológica ingênua, o caminho para o exercício pleno da cidadania passa necessariamente pela educação, embora não possa ser garantido por ela, dadas as inúmeras relações econômicas e políticas em jogo, estas sim, determinantes das desigualdades. No campo da educação lingüística, a plena cidadania exige o domínio de gêneros do discurso, especialmente os secundários e públicos, o que confere à área de Língua Portuguesa um papel de destaque no cenário educacional atual.

O analfabetismo e o iletrismo foram e continuam sendo o grande vilão declarado, inimigo número um a ser derrotado pelas forças progressistas (cf. Lahire, 1999). No neo-liberalismo e em época de globalização, com certos limites e ditado por outros interesses – como por exemplo a demanda por uma mão-de-obra mais qualificada e letrada –, o avanço do letramento também passou a ser uma das metas de setores mais conservadores.

A questão deve ser relativizada para que não se caia num certo etnocentrismo da escrita, nem numa valoração entre culturas, atitude preconceituosa e perigosa.

Entretanto, é necessário admitir que a população que vive em centros urbanos ou que de alguma forma deles não pode prescindir precisa dominar a escrita, pois, na grande maioria desses centros, as relações sociais são

atravessadas pela escrita, o que faz com que o seu não domínio possa dar origem a certas desvantagens sociais.

Nesse contexto, os números absolutos do analfabetismo vêm melhorando, mas ainda deixam muito a desejar, sobretudo se submetemos esses números a uma análise mais qualitativa. O que vem diminuindo a cada dia é o número de analfabetos *stricto sensu*, de pessoas que sequer dominam o código alfabético. Mas os chamados analfabetos funcionais ou os iletrados num sentido mais *lato*, ainda existem em grande número e, seguramente, constituem a maioria da população. É notório o número de alunos que chega às universidades e não é capaz de compreender efetivamente textos, não sabe achar as teses defendidas por um autor, não discrimina argumentos de idéias defendidas, enfim, não estabelece as relações necessárias para a (re) construção do(s) sentido(s) do texto e, diante de propostas práticas de produção de textos, não apresenta um desempenho muito diferente. Se nas universidades a realidade é essa, no ensino fundamental e médio, o quadro é ainda mais desalentador.

É fato que algumas instâncias governamentais vêm implementando medidas que, a médio e a longo prazo, podem vir a reverter esse quadro na direção da tão almejada melhoria da qualidade de ensino e da formação para a cidadania. No nível federal, vale destacar a nova LDB, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a implementação de sistemas de avaliação de ensino – SAEB, ENEM, provões etc. – e a criação de uma sistemática de avaliação de livros didáticos, implementada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sem dúvida nenhuma, essas ações representam um avanço considerável, mas até para que seus efeitos possam ser potencializados a médio e a longo prazo, fazem-se necessárias outras modalidades de intervenção. Dentre estas, consideramos que a formação contínua de professores e dos demais educadores deva ser privilegiada, sem o que a prática de sala de aula não sofrerá mudanças substanciais na direção pretendida.

É certo que nenhuma dessas medidas passaria incólume por uma análise política e técnica mais rigorosa. Diante disso, pode-se pensar na adoção de várias posturas dentro de um arco possível, que tem como extremos, de um lado, a assunção de uma oposição sistemática ferrenha, que ressalte somente as faltas, as inconsistências, as incoerências, as arbitrariedades e as escolhas teóricas feitas e, de outro, a aceitação sem questionamentos, por obediência partidária ou por incapacidade de análise crítica ou de formulações alternativas. O presente trabalho situa-se numa região medial desse suposto arco, ou seja, pretende, de maneira crítica, fornecer subsídios para que os níveis de concretização necessários para a efetivação de uma política de educação lingüística consistente possam ser consolidados. Trata-se de uma opção política que vê, na ocupação dos espaços possíveis – desde que haja um mínimo de pressupostos gerais compartilhados –, alguma viabilidade de mudança.

Mais especificamente, dentro de seu campo aplicado, esse trabalho pretende contribuir para os níveis de concretização previstos pelos PCNs – no que diz respeito à análise de alguns pontos das propostas curriculares de âmbito nacional e estadual, à discussão sobre a construção de programas curriculares da área de língua portuguesa no âmbito escolar e à análise de questões relativas aos materiais didáticos, nível da realização do currículo em sala de aula -, a partir da assunção dos gêneros do discurso como objeto de ensino/aprendizagem, tal como apontado pelos dois documentos da área de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

As duas últimas décadas do século passado, foram marcadas pela crítica ao chamado “ensino tradicional”, o que não significa que ele ainda não esteja presente num grande número de práticas de salas de aula brasileiras. Embora este termo se refira a diferentes práticas e signifique encaminhamentos diversos, há um certo acordo sobre o fato de que, do ponto de vista metodológico, este supõe uma “transmissão frontal de conhecimento”, que toma o professor como provedor do saber e o aluno como um receptor passivo,

que apreende conteúdos e, no que diz respeito ao ensino de língua, trata-se de um ensino centrado na aquisição do código e da gramática.

Em oposição a isso, a partir do final da década de setenta, com o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Lingüística Aplicada, Educação, Psicologia e áreas afins, assistimos ao advento de teorias de base mais textual e a assunção de modelos teóricos que incluíam os sujeitos envolvidos, passando a se considerar, assim, além de questões ligadas ao ensino, também as do pólo da aprendizagem. Não se tratou somente de uma mudança paradigmática, centrada em outras possibilidades de visão do objeto e do processo de ensino-aprendizagem que critica aspectos do paradigma anterior, mas, principalmente, de uma mudança fundada na constatação, fruto de diversas pesquisas, da ineficiência da simples apropriação do código para uma efetiva aprendizagem da linguagem escrita ou para a construção do letramento.

Já durante a década de 90, algumas críticas foram destinadas às abordagens textuais, reclamando a inclusão de elementos e relações da ordem do discurso, para além da consideração da textualidade *stricto sensu*. A partir dessas críticas várias perspectivas de trabalho se delinearam.

A adoção dos gêneros do discurso, tal como postulados por Bakhtin, vem sendo uma dessas perspectivas de trabalho, desenvolvida em alguns países, durante a década de 90, como França, Inglaterra, Suíça e Brasil, sendo inclusive, com já apontado acima, uma das indicações dos PCNs de Língua Portuguesa.

Dessa forma, o presente trabalho pretende contribuir para o desenvolvimento de projetos de trabalho na área de Língua Portuguesa, articulados em torno dos diferentes gêneros do discurso. E, para tanto, pretende contemplar vários níveis de concretização, já elencados, de uma forma descendente, partindo dos referenciais teóricos, rumo à sala de aula.

Diferentemente de um percurso tradicional mais característico do gênero tese, esse trabalho não contou com uma pesquisa de campo. Nosso objetivo – contribuir para a efetivação de propostas de trabalho articuladas em torno dos gêneros do discurso – e o percurso escolhido – contemplar diferentes níveis de concretização, pressupostos em nossos objetivos, numa perspectiva descendente –, acabaram por imprimir ao trabalho uma natureza mais programática<sup>1</sup>. Na nossa prática com formação de professores, vimos há algum tempo, percebendo por conta própria, ou através do depoimento de professores, ou ainda da discussão e troca com outros formadores, uma série de questões que se colocavam diante da tentativa de implementação de um trabalho que tomasse os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem. Assim, decidimos tentar organizar esse rol de questões emergentes e, ainda que não tenhamos respostas para muitas delas, julgamos que a discussão sobre elas e a indicação de possíveis caminhos para sua resolução possam contribuir para uma concretização mais efetiva da perspectiva de trabalho anunciada.

Com esse intuito, no Capítulo 1, figura uma tentativa de ampliação das possibilidades de compreensão do conceito de gênero, tal como postulado por Bakhtin, relacionando-o a outros conceitos e postulações do círculo e contrapondo-o aos principais conceitos que ocupam o mesmo lugar

---

<sup>1</sup> Talvez, tenhamos aqui um exemplo de como as condições de produção determinam as características do gênero, algo que comentaremos no Capítulo 1 do presente trabalho. No caso específico, nosso objetivo determinaria mudanças quanto ao conteúdo temático e a forma composicional “canônicos” do gênero tese, na área de Linguística Aplicada. A esse propósito, vale dizer que o desenvolvimento do gênero tese em algumas áreas foi marcado, entre outros fatores, por uma perspectiva positivista, hegemônica durante um certo período em diversos meios científicos.. Por mais que já se tenha criticado essa visão de ciência, as mudanças, em termos metodológicos e de gêneros, decorrentes de novas concepções, tendem a ser bem lentas. Já diria Bakhtin que os gêneros mais ligados à ideologia do cotidiano absorvem mais rapidamente as mudanças sociais do que os gêneros secundários. No caso de algumas áreas, como Linguística Aplicada e outras ligadas à Educação, isso é especialmente grave, posto que ainda se tem como um padrão – se não predominante, ao menos bastante comum – a elaboração de pesquisas de campo, baseadas na coleta de dados empíricos, que prega a prática da observação, uma (pretensa) neutralidade e uma grande concentração de esforços para garantir a confiabilidade e fidedignidade dos dados e de sua interpretação. Talvez, em algumas áreas do conhecimento, isso ainda tenha que se manter como regra, mas certamente não nas ciências ditas humanas e, sobretudo, não na educação. Ainda que esse tipo de pesquisa tenha, de certo, muito utilidade, dado o estado da arte em nosso país em termos educacionais, faz-se necessário cada vez mais pesquisas de intervenção, que não apenas constatem, mas que intervenham, que proponham. Embora lentamente e em uma quantidade longe da necessária, isso já vem acontecendo na área de Linguística Aplicada e é a essa perspectiva que o presente trabalho pretende dar uma modesta contribuição.

paradigmático em algumas outras teorias lingüísticas, como forma de justificar a escolha desse conceito.

No capítulo 2, num nível teórico-aplicado, procuramos sustentar a assunção dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem e, num nível mais baixo de uma escala descendente de níveis de concretização, procuramos discutir as mudanças que tal assunção traz como decorrência, em termos de elaboração de propostas curriculares.

No capítulo 3, num nível teórico-prático, já assumindo o gênero como objeto, procuramos discutir aspectos pertinentes à elaboração e implementação de propostas curriculares, sobretudo no que diz respeito aos critérios para seleção de gêneros, para o estabelecimento de agrupamentos de gêneros e de progressões curriculares, tendo em vista a transposição didática que sempre está pressuposta quando focamos o gênero em situação pedagógica, “deslocado” da esfera em que costuma circular no contexto social extra-escolar.

A continuidade desse percurso pressuporia um caminho que fosse de um nível teórico-prático ao prático. Embora não tenhamos chegado diretamente no nível puramente prático – a análise da sala de aula e do processo de aprendizagem dos alunos – não porque não julgamos importante, mas porque isso ampliaria demais o escopo do presente trabalho, chegamos, no Capítulo 4, um pouco mais próximo dele, através da discussão de questões relativas à descrição e análise de gêneros, práticas necessárias para a elaboração de programações, de projetos de trabalho e de materiais didáticos. Além disso, teceremos algumas considerações sobre esse nível de transposição didática e sobre alguns tipos de material didático.

Ao final desse trabalho, pretendemos que as vozes nele contidas possam, de alguma forma, iluminar efetivamente as práticas de sala de aula do ensino fundamental, de tal modo que possamos afastar o risco de termos a adoção dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem somente mais um

modismo pedagógico, incorporado por uma elite privilegiada ou confinado aos muros das universidades e/ou às paredes dos gabinetes.

# CAPÍTULO 1

## EM FAVOR DO GÊNERO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

*“Las formas de la lengua las asumimos tan sólo en las formas de los enunciados y junto con ellas. Las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua. Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas). Los géneros discursivos organizan nuestro discurso casi de la misma manera como lo organizan las formas gramaticales (sintáctica). Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, preveamos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso. Si no existieran los géneros discursivos y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez en cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible.”*  
(Bakhtin, 1982, p. 268)

Sob certa perspectiva, é difícil negar o fato de que o status científico atual de que goza a Lingüística é devido, em grande parte, à sua divisão inaugural – língua e fala – que teve em Saussure seu principal formulador<sup>1</sup>. Seja porque, tal divisão ajudou a estabelecer um objeto próprio – algo fundamental a uma ciência – e incrementou descrições e análises de vários níveis lingüísticos, seja porque permitiu a gerações posteriores de pesquisadores ligados à área buscar o que faltava nessa proposta teórica e metodológica. Só se pode negar algo que tem existência. E toda superação só é possível se encerrar uma negação anterior.

Assim, um grupo de lingüistas (por vezes, questionados enquanto tal) e de estudiosos da linguagem vem, há algumas décadas, apontando as limitações descritivas, analíticas e interpretativas de teorias que subsumiam a dicotomia saussureana língua/fala e buscando a ruptura com esses modelos e a superação desta divisão inaugural. Para além da determinação de elementos lingüísticos distintivos e da consideração da relação que estabelecem entre si e com o mundo, numa esfera estritamente semântica, rompem-se os limites do signo, do morfema, da sentença e do período e começam a ser considerados aspectos de ordem textual, contextual, cognitiva, subjetiva, interativa, social, histórica, cultural, ideológica etc., com ênfases e recortes variados, dependendo da teoria em questão.

Da mesma maneira, como reflexo dessas produções teóricas e também a partir da constatação da ineficácia de certos métodos de ensino de língua na escola, a Lingüística Aplicada e áreas afins, a partir do final da década de

<sup>1</sup> Tal afirmação é em grande parte inspirada nas considerações que Hegel faz a propósito da História da Filosofia, que julgamos igualmente válidas para a Lingüística e para quase toda ciência. Afirma o autor: *“Toda filosofia foi necessária e assim é ainda: nenhuma desapareceu mas todas são preservadas afirmativamente na filosofia como momento de um todo: os princípios são conservados e a filosofia mais nova é o resultado de todos os princípios anteriores: nesse sentido nenhuma filosofia foi confutada. O que foi confutado não é o princípio duma dada filosofia mas só a pretensão de que ela representa a conclusão última, absoluta.”* (Hegel, *Introdução à História da Filosofia*, pp. 87-88).

setenta, começam a focar o texto como unidade de análise e a pregar a adoção desse como objeto de ensino.

Conceitos como “coesão”, “coerência”, “superestrutura”, só para citar alguns, podem ser tomados como resultantes da assunção do texto como objeto (de análise; de ensino), que em muito ajudaram na compreensão dos diferentes elementos e estruturas textuais. Noções como “intencionalidade”, “inferência”, “conhecimento prévio”, “antecipação e checagem” – para a compreensão de textos – e “planejamento”, “editoração” e “revisão” – para a produção de textos –, evidenciaram a tentativa de dar conta da relação entre o sujeito e o texto e iluminaram alguns dos processos cognitivos inerentes à compreensão e produção de textos<sup>2</sup>.

A partir de reflexões relativas ao ensino de língua materna feitas, por um lado, em decorrência desses estudos e, por outro lado, levando em conta classificações de textos realizadas desde a época de apogeu da cultura grega, alguns pesquisadores postularam a inexistência de um “texto prototípico” – que contivesse as características de todos os outros – e de um “texto propedêutico”<sup>3</sup> – a partir do qual se pudesse ensinar todos os outros tipos –, pois cada um deles supõe diferentes condições de produção, diferentes formas de organização e diferentes capacidades e/ou competências<sup>4</sup> por parte de seus usuários. Tal consideração teve reflexos nos discursos e práticas educacionais, que poderiam ser sintetizados sob a máxima pedagógica da diversidade: “é preciso trabalhar com diferentes tipos de textos ao longo da escolaridade”. Grande parte da indústria editorial de livros didáticos e a maioria dos professores, pelos menos os que vivem em médios e grandes centros urbanos,

---

<sup>2</sup> Dentre os autores que objetivaram a construção de teorias textuais para a descrição do produto escrito, poderíamos apontar Halliday & Hasan, Hoey, Van Dijk. Já em relação à descrição de processos inerentes à produção e à compreensão de textos, destaca -se alguns dos trabalhos de de Beaugrande, Hayes & Flower, Van Dijk & Kintsch, Kato, Kleiman, entre outros.

<sup>3</sup> Ver, a esse respeito, Smolka & Goés (1992), Schneuwly (1988) e Perera (1984), entre outros.

<sup>4</sup> A distinção entre capacidades e competências será focada no Capítulo 2.

aceitaram e aceitam essa máxima e apresentam a seus alunos diferentes tipos de textos, embora nem sempre, como bem adverte Brandão (1999, p.17), explorem-nos de forma adequada.

Se, num primeiro momento, as descrições estruturais e as várias classificações tipológicas de textos – retomadas da tradição grega e/ou criadas –, juntamente com os aportes das teorias psicológicas que davam pistas a respeito dos processos cognitivos inerentes à compreensão e à produção de textos escritos, foram aceitos e incorporados às várias ações de formação contínua de professores e aos materiais didáticos; aos poucos, essa hegemonia foi, se não se desfazendo totalmente, ao menos sendo abalada, na medida em que “se apontava” a falta das dimensões cultural e social nas descrições textuais e processuais propostas. Faltava algo que a Análise do Discurso de linha francesa, embora com outros pressupostos e intenções, já tematizava há algum tempo. Faltava a ideologia, que retira o enfoque da empiria dos textos e dos interlocutores, evita o exacerbamento de suas subjetividades e os inscreve num grupo social, na História e na ordem da cultura<sup>5</sup>.

Em resposta a essas ausências e como um processo, até certo ponto, previsível no curso do desenvolvimento de uma área do conhecimento, logo surgiram considerações e modelos teóricos que intentavam dar conta dessas dimensões, alguns se limitando ao contexto comunicativo – a exemplo do que já se fazia em algumas teorias comunicativas –, outros indo um pouco mais além em direção às condições de produção. Cabe comentar que a maioria das

---

<sup>5</sup> Tais faltas também foram acentuadas pelas transformações no tipo de sujeito a ser formado pela escola. Se, durante o regime militar, a democratização do acesso à escola e a busca de alfabetização das massas, foram essencialmente motivadas por finalidades tecnicistas – formação de mão-de-obra –, não podemos dizer o mesmo frente à perspectiva neo-liberal. Por mais que esse interesse ainda esteja presente, há claramente um conflito posto em relação àqueles que advogam por uma formação com vistas a um exercício mais pleno da cidadania. Assim, a cidadania, o desenvolvimento da criticidade, entre outras, passaram a ser metas mais efetivamente visadas por algumas propostas curriculares. No caso específico do ensino de língua, isso também fomentou a crítica a abordagens que se restringiam a aspectos estruturais e lingüísticos, que não possibilitavam uma compreensão mais crítica dos textos lidos ou ouvidos.

incorporações – traduzidas em considerações sobre os papéis e lugares sociais dos interlocutores, suas intenções, seu sistema de crenças etc. – foi feita cumulativamente e “de fora para dentro”<sup>6</sup>, sem que houvesse a (re)construção de um aparato conceitual e o estabelecimento de relações que as concebessem sistematicamente e internamente e sem uma necessária mudança de paradigma.

Como muitas dessas (re) formulações teóricas não incorporaram, de fato, a dimensão social e histórica, metodologicamente, elas continuaram a propor uma descrição estrutural dos textos e, depois de tê-la feito, acrescentavam considerações sobre a relação entre os interlocutores, sua intenções etc. Assim, o contexto era – e por vezes, ainda é – visto como um elemento a ser considerado sem, entretanto, refletir-se em conceitos e operacionalizações descritivas.

Apenas a título de ilustração do que vimos tentando afirmar, uma discussão presente nos campos da Psicologia, Lingüística Aplicada e Pedagogia, no final da década de 80 e início da de 90, dizia respeito à consideração de Piaget acerca dos aspectos sociais, na sua teoria psicogenética<sup>7</sup>. Advogam a maioria dos piagetianos que Piaget teria dado relativa importância a essa dimensão, mencionando-a e até mesmo discutindo-a em alguns textos, sobretudo os mais tardios da obra. Entretanto, o aparato

---

<sup>6</sup> Com o uso da expressão “de fora para dentro” estamos querendo ilustrar um certo movimento teórico de incorporação de um elemento novo que se adiciona aos demais já existentes, sem efetivamente relacioná-los e redimensioná-los.

<sup>7</sup> Embora esse seja um exemplo não propriamente da Lingüística, mas sim da Psicologia, o que o torna, sob certo aspecto, digressivo e ilegítimo, julgamo-lo pertinente por duas razões. Primeiro, porque nosso trabalho de pesquisa necessariamente deve incluir intersecções com a Psicologia, posto que está inserido na área de ensino de língua, o que sempre supõe uma dada concepção de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem. Tal como explicitaremos mais adiante, assumiremos pressupostos de base sócio-histórica e cultural, mais especificamente na vertente vygotskiana, que serão discutidos no próximo capítulo. Desse modo, adiantar algumas considerações a esse respeito não nos parece algo desprovido de valor. A segunda razão é que o exemplo que daremos nos parece, particularmente, bem ilustrativo do que queremos afirmar. Assim, consideramo-lo um desvio produtivo.

conceitual piagetiano parece não corroborar estas afirmações. Que conceitos capturam esta intenção de inclusão do papel das interações sociais? O conceito de assimilação, acomodação, equilíbrio de esquemas; a relação proposta entre desenvolvimento e aprendizagem? Pelo menos nesses conceitos e relações, centrais na sua articulação teórica, certamente não. Ainda que Piaget tenha pensado na importância das relações sociais para a construção de conhecimento, acabou por dar a essas importância secundária, concebendo-as “de fora para dentro”. De modo contrário fez Vygotsky, na sua teoria cultural do desenvolvimento, na qual as relações sociais assumem nitidamente um papel motor. O papel do social atravessa toda a sua teoria e aparece refletido no conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento; na postulação da “lei da dupla formação”; na noção, ainda que imprecisa, de “internalização”; na relação proposta entre desenvolvimento e aprendizagem etc.

Embora, muitas vezes, este seja um percurso histórico necessário, assumir um determinado pressuposto ou fazer uma determinada incorporação e ficar advogando hipoteticamente em seu favor traz poucos resultados. A teoria perde a sua força descritiva, interpretativa ou explicativa na medida em que não consegue, de fato, incorporá-lo. É necessário criar uma rede conceitual e estabelecer relações que os concebam internamente e fazer decorrer desta as categorias de análise que darão a potência descritiva, interpretativa ou explicativa dessa teoria. É o que faz por exemplo Chomsky que, ao conceber o DAL - Dispositivo de Aquisição de Linguagem -, dá efetividade ao inatismo pressuposto ou, por exemplo, Vygotsky que, ao conceber a ZPD - Zona Proximal de Desenvolvimento -, dá efetividade ao sócio-construtivismo pressuposto.

Voltando ao que vínhamos desenvolvendo, conferir às condições de produção – no seu sentido sociológico, histórico e ideológico – um lugar fulcral numa teoria, implica numa mudança de paradigma, de objeto e de método.

A análise das condições de produção e de recepção deve não só acompanhar a análise textual *stricto sensu*, mas deve orientá-la, no sentido de

que não se trata de encontrar somente elementos formais e semânticos constituintes, mas antes de encontrar “marcas lingüísticas” (ou a sua ausência), tomadas aqui como impressões deixadas (ou não) no texto pelo autor, dadas as condições de produção do texto em questão.

Nessa perspectiva, não se trata mais de enfocar “tipos de textos”, como uma categoria  $\alpha$ -histórica, mas sim de pensar em conceitos e categorias que incorporem essas dimensões reclamadas. Não se trata também de pensar em texto separadamente de um contexto de produção, mas de (re) significar esse conceito de modo que os elementos do contexto de produção possam ser tomados como constitutivos dos textos e não como algo externo a eles.

Uma das possibilidades de concretizar esse intento é tomar os conceitos de enunciado concreto e de texto tais como postulados por Bakhtin e, ao invés da consideração de tipos de textos, pode-se pensar na eleição do conceito bakhtiniano de “gêneros do discurso” como norteador de análises e como um dos objetos de ensino-aprendizagem escolar, que é o que vem sendo feito no Brasil e em alguns outros países como Suíça, Inglaterra e França.

Esta breve exposição de algumas das transformações ocorridas na Lingüística e, sobretudo, na Lingüística Aplicada, não almeja o status de retrospectiva histórica<sup>8</sup>, dada a sua brevidade, sua incompletude e sua superficialidade. Visa, tão somente, esboçar um cenário para que possamos melhor compreender a incorporação de conceitos bakhtinianos feita pela área de ensino de língua materna<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> O que fugiria do escopo do presente trabalho, além do fato de que isso já foi feito (ver, por exemplo, Rojo, 1998).

<sup>9</sup> Rojo (1998) também oferece um panorama do processo de incorporação da teoria bakhtiniana para a Lingüística Aplicada feito por diferentes grupos de pesquisadores. Tal panorama nos parece muito útil, não só para a compreensão do cenário de recepção das idéias de Bakhtin, mas também porque acaba sendo programático, no sentido de traduzir as principais questões teóricas e práticas que se colocam para a construção de um paradigma de base mais enunciativa.

Dito de outra forma, para que possamos pensar no significado dessas incorporações e em suas possíveis decorrências, não basta que tenhamos o propósito de buscar compreender as idéias de Bakhtin e de seu círculo e que executemos tal projeto. É preciso levarmos em conta não só o contexto de produção dessas obras, mas também o contexto de recepção das mesmas, sob o risco de concebermos proposições teóricas impossíveis de serem concretizadas na prática<sup>10</sup>.

Antes de prosseguirmos na defesa da adoção dos gêneros como um dos objetos de ensino-aprendizagem de línguas e de retirarmos daí decorrências práticas, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre esse conceito. Para tanto, para além da análise de sua definição, faz-se necessário relacioná-lo a outros construtos, articulações e conceitos da Arquitetônica<sup>11</sup> do círculo, para que, por oposição a categorias e classificações tipológicas, possamos apreender melhor esse conceito e suas implicações teóricas e práticas.

### **1.1. Dialogismo, enunciado, gênero e esfera de atividade**

Tendo como pano de fundo o princípio maior do dialogismo, através do qual Bakhtin pensa as relações da cultura e da sociedade, alargando a consideração empírica do diálogo e desvelando o movimento dialógico por detrás de supostos e aparentes discursos monológicos, o autor em seu texto de 1952/1953, *El Problema de los géneros discursivos*<sup>12</sup>, insiste, em mais de

---

<sup>10</sup> Vale dizer que, no caso brasileiro, a apropriação da teoria do círculo de Bakhtin vem sendo feita, com diferentes recortes, há mais de duas décadas, por diversas áreas do conhecimento, como a literatura, lingüística, lingüística aplicada, semiótica, educação, psicologia, dentre outras. Assim, a área de ensino de línguas é apenas uma delas e recorta apenas algumas postulações do círculo. Esse reconhecimento do trabalho do círculo pela academia brasileira acaba por influenciar todas e cada uma dessas áreas.

<sup>11</sup> No presente contexto, usamos esse termo, presente nas obras de Bakhtin, para designar uma diversidade de conceitos, relações e postulações, sempre regidos pelo princípio do dialogismo, através dos quais se pode descrever, explicar ou significar as diversas relações de comunicação. Uma ampliação desse conceito pode ser encontrada em Holquist & Clark (1998, pp. 89-116) e em Machado (1995, p. 309).

uma passagem, em destacar a importância do estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso, sempre mantendo uma relação de imbricação entre esses dois conceitos, centrais em muitos de seus desenvolvimentos teóricos. Ampliando o escopo da questão, o estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso torna possível a aplicação do método sociológico aos estudos sobre a linguagem<sup>13</sup> e o incremento da percepção de uma *psicologia do corpo social*<sup>14</sup>, tal como proclamado por Bakhtin/Volochínov, a partir das idéias de Plekhánov e de outros marxistas. Mais do que isso, tal estudo viabilizaria a criação de uma Metalingüística<sup>15</sup>, conferindo coerência a todos esses projetos do círculo de Bakhtin e a sua concepção ética e estética de linguagem<sup>16</sup>. Além disso, o estudo do enunciado concreto e dos gêneros do discurso pode também, como afirma o próprio autor, contribuir para compreender melhor a natureza das unidades da língua.

---

<sup>12</sup> Em Português, na tradução da Martins Fontes, optou-se pelo título “Os gêneros do discurso”. A nosso ver, tal título não reflete a pretensão que Bakhtin tinha ao considerar essa questão como constituindo uma **problemática**, no sentido de colocar um sem número de questões que deveriam ser nortes de várias pesquisas posteriores. Optamos por manter o título da obra em espanhol, traduzindo-o para o português em algumas passagens. Como trabalhamos tanto com a tradução espanhola quanto com a brasileira, acompanham as citações e comentários sobre a obra, referências a respeito de que tradução estamos considerando, quando isso nos pareceu pertinente.

<sup>13</sup> A respeito da especificidade do método sociológico afirma Bakhtin (1988, p. 43): “(..) assim o método sociológico não só transcreve o acontecimento ético no seu aspecto social, já vivido e avaliado empaticamente na contemplação estética, mas também sai dos limites do objeto e introduz o acontecimento em ligações sociais e históricas mais amplas.”

<sup>14</sup> Voltaremos a isso mais adiante.

<sup>15</sup> Mesmo estando ciente da opção de alguns autores, como Todorov e Clark & Holquist, de trocar o prefixo grego *meta-* pelo latino *trans-*, usando assim o termo *translingüística*, inexistente nas obras de Bakhtin, para evitar uma certa confusão com um uso ulterior do termo, significando reflexão sobre a linguagem, optamos por manter o uso do termo “metalingüística”, tomado no seu sentido mais longínquo, no qual o prefixo, como em *metafísico*, significa *para além de*. No caso específico, trata-se de considerar todo o contexto enunciativo e não só o que é lingüístico stricto sensu. Tal escolha, de nossa parte, não é devida a um purismo terminológico, mas sim a uma re-interpretação que proporemos no capítulo seguinte, na qual a “confusão” entre os dois sentidos do termo pode ser produtiva.

<sup>16</sup> A concepção ética de linguagem se coloca em contraposição ao *subjetivismo idealista*, que concebe um psiquismo individual, e a concepção estética contrapõe-se ao *objetivismo abstrato*, que concebe estruturas e desconsidera os sujeitos. Bakhtin se opõe a ambas as tendências e, ao longo de suas obras, muitas das suas colocações estabelecem um diálogo (conflituoso) com elas.

Embora seja uma tarefa quase impossível retomar o percurso teórico de Bakhtin, dadas as condições de produção de suas obras durante o período pós-revolucionário, a abrangência de suas preocupações, o caráter fragmentário de algumas obras, suas incursões pelas muitas áreas do conhecimento e a questão da autoria das obras do círculo<sup>17</sup> – todas questões já bastante apontadas por pesquisadores e estudiosos do círculo de Bakhtin –, é possível intentar diferentes articulações de suas idéias, na tentativa de extrair dessas articulações decorrências práticas pertinentes, desde que se tenha o cuidado de sempre considerar seus pressupostos de base e o cronotopo<sup>18</sup> de seus próprios discursos. Tais articulações, se não podem ser legitimadas pelas próprias palavras de Bakhtin, talvez o possam ser pela inquietude de seu intelecto, que fazia com que ele buscasse conhecer e dialogar com diferentes sistemas teóricos e diversos pensadores do seu tempo, como apontam Clark & Holquist (1998), sem se filiar a nenhum e sem buscar ou aceitar uma verdade absoluta.

Dentro desse espírito, talvez pudéssemos entender a atitude de Bakhtin e de seu círculo de postular termos e/ou novas conceituações paralelas aos já existentes nos estudos estritamente lingüísticos e estéticos, como uma forma de interlocução com certas tendências hegemônicas e, ao mesmo tempo, como forma de distinguir e concretizar o projeto de uma Metalingüística, algo já comentado. Poderíamos entender dessa maneira a acepção de “*signo ideológico*”, em contraposição a uma visão saussurena de *signo lingüístico*, assim como à consideração de *palavras* e de *vocábulos*; o uso do termo “*enunciado*” contraposto à “*oração*”; o uso de “*tema/significação*” em oposição a “*significado/conceito*”; e a releitura que Bakhtin propõe do

---

<sup>17</sup> Sem contar os problemas de tradução de suas obras, sobretudo no caso brasileiro, dado que grande parte das traduções em português não se fizeram diretamente do russo.

<sup>18</sup> Embora esse conceito seja usado, na maior parte das vezes, no interior da teoria do romance, para marcar a interdependência das categorias de tempo e espaço nesse gênero, poderíamos, por extensão, aplicá-lo a outros gêneros e discursos, na medida em que, nesses também, essas categorias estão sempre presentes e sua pertinência para o projeto do círculo é incontestável, dado que, de forma contrária ao que acontece com outros conceitos, o “*cronotopo é uma ponte, não um muro, entre os dois mundos [o real e o representado]*” (Clark & Holquist, 1998, p. 276).

conceito de “*gênero*”, tal como entendido pelos estudos formalistas de sua época. Atravessa todos esses conceitos propostos pelo círculo, a dimensão do sócio-histórico e do ideológico, da linguagem em uso, em contraposição a uma consideração de um sistema lingüístico imanente, encerrado em estruturas.

Dessa forma, a respeito do enunciado concreto, Bakhtin afirma que este é uma unidade real da comunicação verbal, em oposição à oração, que é unidade da língua; é criado e não dado, como uma oração; é único, pode ser citado, mas jamais é reiterável<sup>19</sup>. Ao contrário da oração, possui um autor, sempre é destinado a alguém e possui uma entonação expressiva, não sendo, portanto, neutro. Possui uma dimensão verbal e uma dimensão extra-verbal, que inclui uma dada situação de produção, com um horizonte espacial e temporal comum, uma compreensão responsiva da situação e uma atitude valorativa. É, ao mesmo tempo, um produto – acontecimento único – e um processo, enquanto um elo da cadeia de comunicação verbal.

A fronteira do enunciado é algo bastante tematizado pelo círculo de Bakhtin, não só porque seu estabelecimento ajuda a compreender a natureza do enunciado, mas também por razões de ordem metodológica. A esse respeito, afirma Bakhtin/Volochínov (1986) que a definição das fronteiras de um enunciado é dada: (a) pela resposta ativa do interlocutor, efetivada pela possibilidade de troca imediata (ou não) de enunciadores; (b) pelo tratamento exaustivo do tema, determinado pela vontade enunciativa ou intenção discursiva do locutor; e (c) pelas formas típicas de acabamento relativo dos enunciados, determinadas pelos gêneros através dos quais todo e qualquer enunciado se realiza.

Todo enunciado possui uma orientação: sempre é destinado a alguém e é um elo na cadeia de comunicação verbal e, como tal, deve ser sempre analisado

---

<sup>19</sup> Dentre outros trabalhos que focam questões pertinentes ao enunciado concreto, vale destacar o trabalho de Souza (1999), que mapeia esse conceito nas obras do círculo de Bakhtin.

como resposta a enunciados anteriores e/ou como estando prenhe de respostas ulteriores. No dizer de Bakhtin (1992, p. 319):

“O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer já foi falado, controvertido, esclarecido, julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear”.

A essa última característica do enunciado – a de ser um elo na cadeia discursiva e de estar sempre orientado a alguém –, Bakhtin dedica grande parte da discussão sobre o enunciado, na obra já citada. Para o autor, todo enunciado refuta, confirma, complementa, retoma e re-avalia outros enunciados, reais ou supostos; toma-os como conhecidos; baseia-se neles; enfim, leva-os em conta, de alguma maneira. Em todo enunciado, as marcas do que já se disse sobre uma temática (ou do que poderia ser dito) podem se encontrar ali, inscritas ou, propositadamente, podem ser apagadas. Assim, num enunciado, entrecruzam-se diferentes discursos sobre um mesmo objeto de sentido a que alguns autores vem denominando de *interdiscursividade*, relendo o conceito de Kristeva de *intertextualidade*, ou complementando-o, num outro domínio<sup>20</sup>.

Podemos supor que o acento dado a esta particularidade do enunciado se deva, por um lado, ao fato dessas postulações operacionalizarem o princípio do *dialogismo* e, por outro lado, pelo fato de que tal caracterização do enunciado pode ser contraposta ao *subjetivismo idealista*, preocupado em estudar o psiquismo individual do criador e do receptor, e às concepções comunicativas predominantes da época, que só consideravam o falante – sua visão de mundo, seus valores e emoções – ou o objeto do discurso e o sistema da língua, ambas correntes com quem Bakhtin mantinha uma interlocução crítica constante, como já dito anteriormente.

---

<sup>20</sup> Cf, por exemplo, Brait (2001), que diferencia *intertextualidade* (diálogo entre textos) de *interdiscursividade* (diálogo entre discursos).

Trazendo-a para a atualidade, no contexto de recepção das idéias do círculo bakhtiniano no Brasil, esta idéia de que um enunciado está repleto de réplicas e preme de outras – que reclama como contrapartida o conceito de compreensão ativa (Bakhtin/Volochínov (1986) e Bakhtin (1982 e 1992) –, além de dar consistência ao projeto metodológico e aos pressupostos teóricos de base sócio-histórica do círculo, pode ser vista como um dos traços que, essencialmente, distinguem essa teoria das outras teorias enunciativas atuais. É nisso que reside a diferença capital entre o conceito de *enunciado concreto* do círculo de Bakhtin e, por exemplo, o conceito benvenistiano de enunciado. Parece-nos razoável pensar que, como Benveniste não considera essa cadeia de comunicação, o fluxo verbal ligado às várias esferas de atividades humanas – porque o sociológico está fora do escopo de suas considerações<sup>21</sup> –, tal como o faz Bakhtin, toda uma tradição pós-benvenistiana precisa diferenciar *enunciado* de *enunciação*, algo que Bakhtin não necessita fazer, como observa Souza (1999, pp. 47/48), já que o conceito de *enunciado concreto* recobre os dois termos, dado que o enunciado é, ao mesmo tempo, produto e processo.

Do mesmo modo, o conceito de *texto* em Bakhtin deve ser entendido na mesma perspectiva. Para Bakhtin, o que determina o caráter do texto são as inter-relações dinâmicas (ou lutas) entre seu projeto discursivo e sua realização<sup>22</sup>. Isso quer dizer que todo texto teria não só a dimensão da língua, do lingüístico stricto sensu, mas também uma dimensão do enunciado e do discurso. Assim, como afirma Rodrigues (2001, no prelo)<sup>23</sup>, tanto no que diz respeito ao enunciado, quanto ao texto, a dimensão extraverbal, não pode ser tomada como algo que os envolve (enunciado e texto), mas antes deve ser tomada como uma parte constitutiva destes. Por isso, para essa concepção,

---

<sup>21</sup> Ver, a respeito, Benveniste (1968).

<sup>22</sup> Cf., a esse respeito, Bakhtin (1982, p. 295).

<sup>23</sup> A afirmação de Rodrigues só diz respeito ao enunciado. A extensão dessa consideração em relação ao texto foi feita por nossa conta e risco.

num nível conceitual, não cabe separar enunciado/enunciação; texto/situação de produção.

Na mesma direção Geraldi (1996, p. 138) afirma:

*“(...) não há de um lado um sistema de referências antropocultural (as diferentes **formações discursivas**) em que os recursos expressivos adquiririam seu sentido. Este sistema não existiria sem tais recursos expressivos; estes recursos não seriam recursos expressivos fora daquele sistema. Na construção de textos mobilizam-se, portanto, concomitantemente, estas duas materialidades, concebidas como **duas** apenas como consequência do recorte analítico que releva dos interesses de diferentes programas de pesquisa.” (ênfase do autor).*

No dizer do próprio Bakhtin:

*“Pode-se dizer que a gramática e a estilística se juntam e se separam em qualquer fato lingüístico concreto que, encarado do ponto de vista da língua, é um fato gramatical, encarado do ponto de vista do enunciado individual, é um fato estilístico. Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico. Esses dois pontos de vista sobre um único e mesmo fenômeno concreto da língua não devem porém excluir-se mutuamente, substituir-se mecanicamente um ao outro, devem combinar-se organicamente (com a manutenção metodológica de sua diferença) sobre a base da unidade real do fato lingüístico.” (Bakhtin, 1992, pp. 286/287)*

Tal consideração traz importantes decorrências metodológicas que pretendemos mencionar no Capítulo 3.

Assim como os enunciados, embora únicos e não reiteráveis, não rompem a barreira do silêncio pela primeira vez a propósito de um dado objeto do discurso, suas formas também não são completamente inéditas, distintas e diferentes umas das outras, mas, ao contrário, repetem-se em diferentes enunciados. A essas formas típicas de enunciados Bakhtin atribuiu a denominação de *gêneros do discurso*. Todas as esferas da atividade humana são atravessadas por esferas de utilização da língua que lhe são correspondentes e lhe conferem a qualidade propriamente humana. Cada uma dessas esferas de utilização da língua elabora seus *tipos “relativamente*

*estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso*” (Bakhtin, 1992, p. 279)<sup>24</sup>.

Não é sem razão que Bakhtin pretendeu um estudo mais aprofundado dos gêneros do discurso, embora não tenha dado cabo do seu intento, deixando apenas um fragmento, sob o título “*O problema dos gêneros do discurso*”. Essa é uma problemática central para o estudo do enunciado concreto. Todo gênero é um tipo de enunciado e todo enunciado pertence a um gênero. O gênero é mais uma contraparte social dos enunciados<sup>25</sup> que, embora sempre postos em relação são, por definição, individuais. Como já aparece explicitado no título, Bakhtin inicia esse texto afirmando a inexistência e reclamando a existência de estudos que visem uma abordagem geral dos vários gêneros do discurso, focando sua natureza verbal comum (o que se tinha na época, era apenas e tão somente o estudo de certos gêneros tomados em particular, como os literários e os retóricos, situação esta que, de certa forma, se mantém até os dias de hoje). Na verdade, não é sem motivo que somente esses gêneros fossem tomados como objetos de estudos. Esses eram as únicas espécies de texto que eram designadas sob o nome de *gêneros*, como bem observa Bronckart (1999, p. 73). Praticamente até o século XX, apenas os textos de valor social ou literário reconhecido eram designados sob essa rubrica (por exemplo, na antigüidade, os gêneros épicos, poéticos, líricos, apodícticos,

---

<sup>24</sup> Embora o termo seja o mesmo utilizado pelos formalistas russos, a acepção do círculo é evidentemente muito diferente. Na verdade, Bakhtin/Medvédev (1928, *apud* Souza, 1999) utiliza o termo pela primeira vez, criticando o uso mecânico que dele fazem os formalistas, que deixam a investigação do gênero para o final da análise e o vêem como um composto de *esquemas*, quando, para o círculo, a análise deve se iniciar pelo gênero, enquanto uma forma típica, pois o sentido constitutivo de cada elemento só pode ser compreendido em conexão com o gênero. A noção de tipo em Bakhtin, também é diferente da noção de tipo inerente a classificações teóricas e abstratas, as quais discutiremos mais adiante. “(...) *É por outra via de abordagem que ele [Bakhtin] trabalha com a noção de tipo: os gêneros são formas típicas históricas relativamente estáveis de enunciados, articulando as dimensões histórica e normativa.*” (Rodrigues, 2001, no prelo).

<sup>25</sup> Além do conceito de gênero, seriam outros conceitos e construtos que “capturam” a dimensão social da língua e da linguagem: a consideração do enunciado como elo da cadeia discursiva, o conceito de compreensão ativa, a postulação da transformação das palavras alheias em palavras próprias-alheias, e, posteriormente, em palavras próprias ou anônimas – com a perda das aspas – num processo de apropriação dos discursos em circulação (Bakhtin, 1992)

retóricos etc.; a partir do renascimento, os gêneros novela, romance, ensaio etc.). Assim, para além de subverter o conceito de gênero, Bakhtin também foi um dos que mais efetivamente ajudou a fomentar uma ampliação do escopo de seu uso. Para ele, todo e qualquer texto lido ou escrito, falado ou ouvido, enfim, tudo que é dito ou dizível pertence a algum gênero, por mais que, por vezes, não se saiba designá-lo ou reconhecê-lo.

Ampliando consideravelmente o domínio sobre o qual se aplica o conceito de gênero, Bakhtin adverte, já de início, na referida obra, para os problemas com os quais tais estudos fatalmente se depararão, dada a heterogeneidade dos gêneros existentes, seu número quase infinito e a carência de estudos que foquem os demais elementos do enunciado<sup>26</sup>.

Enraizados na/pela socio-história, legitimados por essa, atravessados e definidos pelos seus cronotopos, os gêneros seriam “*zona e campo da percepção de valores e da representação do mundo*” (Bakhtin, 1988, p. 418), “*correias de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua*” (Bakhtin, 1982 p. 254), as “*correias que mobilizam o fluxo das relações dialógicas*”, conforme dito por Machado (1995, p. 70), relacionando-os aos enunciados, que seriam o elo na cadeia de comunicação verbal ou, ainda, “*um raio-x de uma visão específica, uma cristalização de conceitos particulares de um determinado tempo e de um dado segmento social de uma sociedade (...) um modo particular de ver o mundo*” (Holquist, 1984, *apud* Machado, 1995, p. 254). Tais predicções acentuam bem a zona de intersecção pretendida pelo conceito, sua interface

---

<sup>26</sup> Maingueneau (1998, p. 65), observando também a disseminação ulterior do uso do termo gênero indiscriminadamente para todas as formas de dizer, vai propor um traço distintivo entre os gêneros primeiramente considerados enquanto tal e os demais, agregados sob essa denominação posteriormente. Os primeiros admitiriam a filiação a certas **obras** singulares modelos “A *Ilíada*” funcionaria como um certo modelo para as epopéias; “*Ligações perigosas*”, para o caso do romance epistolar, etc.) No segundo caso, não há obras singulares de referência; tratar-se-ia, então, de “(...) **rotinas**, de comportamentos estereotipados e anônimos que se estabilizariam pouco a pouco, mas que continuam sujeitos a uma variação contínua”.

linguagem/visão de mundo – tal como é percebido, representado e significado – e sua vinculação com as relações de produção e com a estrutura sociopolítica que delas deriva. É por essa intersecção que Volochínov afirma que os gêneros seriam o *locus* privilegiado de manifestação da psicologia do corpo social (Bakhtin/Volochínov, 1929, p. 42). Esta é uma das razões pelas quais preferimos a denominação *gêneros do discurso* ao invés de *gêneros textuais* (ou *gêneros de texto*), tal como cunhadas por alguns autores<sup>27</sup>.

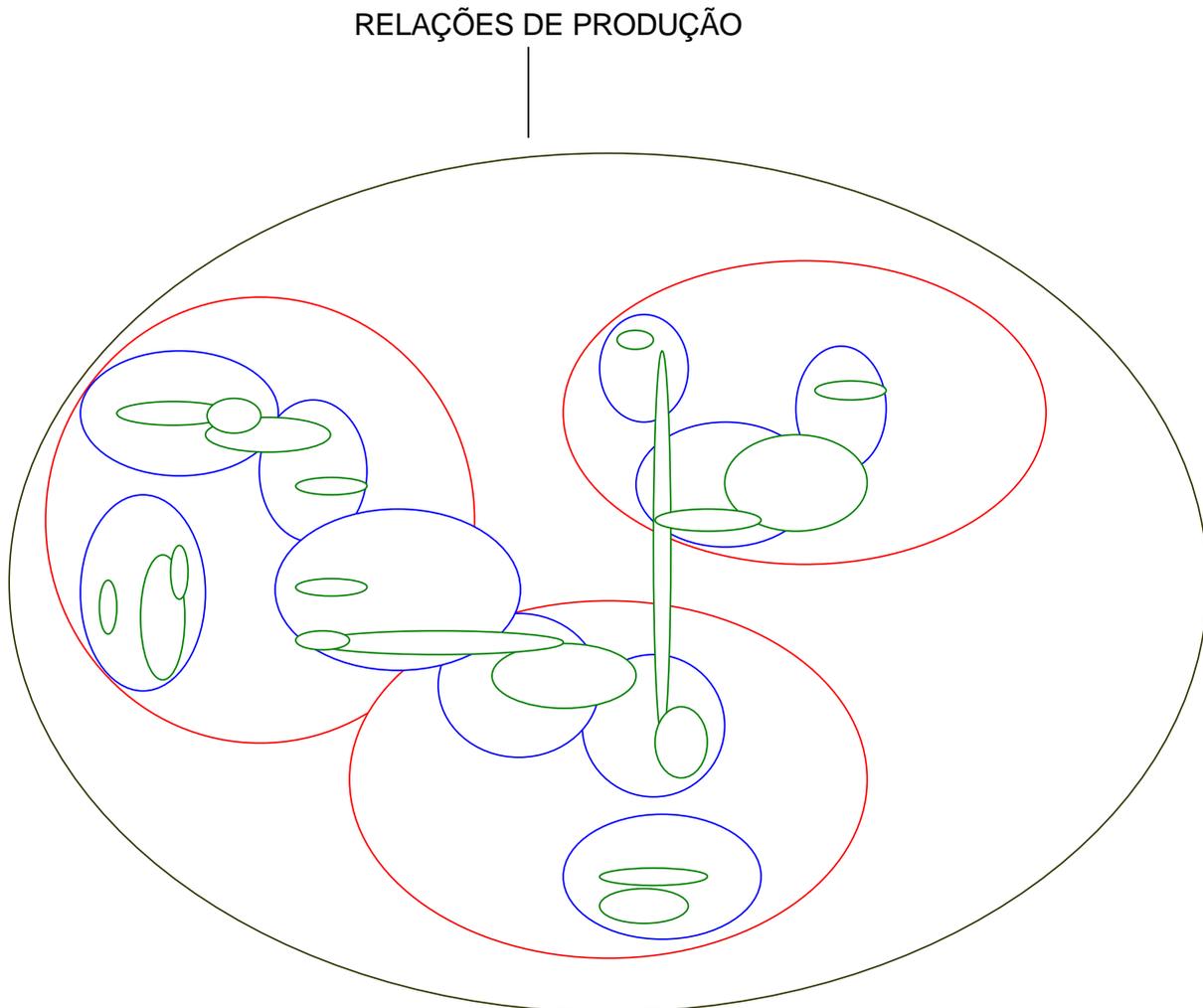
Diferentes modos de vida e circunstâncias ligadas à diversas esferas de comunicação, por sua vez relacionadas com os vários tipos de atividade humana, determinados, em última instância pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados, relativamente estáveis – os *gêneros*.

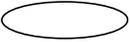
O esquema da página seguinte ilustra essas relações<sup>28</sup>:

---

<sup>27</sup> Souza (1999) coteja as várias traduções da palavra russa *Rechevye zhanry* e, embora não esgote todas as possibilidades, lista as seguintes traduções: gêneros, gêneros do discurso, modos de discurso, categorias dos atos de fala, fórmulas, fórmulas estereotipadas, modelagem, discursos menores e modelagens de enunciação. Note-se que o autor não menciona as denominações gêneros textuais ou gêneros de texto, que até aparecem em alguns textos (por exemplo no texto de 1976 – *El problema do texto*), mas com pouca frequência e em contextos muito específicos. No caso citado, num contexto no qual se está discutindo questões relativas ao texto. No mais, o uso dessa terminologia – gêneros textuais/gêneros de texto – pode ser devido a outras tradições, a outros recortes ou a outras pretensões teóricas, algo que comentaremos mais adiante.

<sup>28</sup> Mesmo correndo os riscos de reducionismo e de linearização, que tentativas de “tradução” entre linguagens podem encerrar, optamos por elaborar o presente esquema, pois, por outro lado, a mudança de linguagem pode ajudar na percepção de sutilezas e na ilustração do que se pretende demonstrar.



- ORGANIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DA SOCIEDADE<sup>29</sup> 
- DIFERENTES ESFERAS DE COMUNICAÇÃO RELACIONADAS COM AS DIFERENTES ATIVIDADES HUMANAS 
- GÊNEROS 
- ENUNCIADOS 

<sup>29</sup> Tomada aqui como um todo e não detalhada.

Foquemos, agora, a relação entre os círculos maiores do esquema apresentado. A vinculação dos gêneros com as diferentes esferas de comunicação verbal que os originam e desenvolvem e a própria determinação dessas esferas é algo fundamental para o estudo dos gêneros, sendo inclusive apontado como os dois primeiros passos metodológicos para a abordagem dessa problemática. Sua importância aparece ressaltada, por exemplo, em Bakhtin/Volochínov, 1929:

***“(...) Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica.”*** (Bakhtin/Volochínov, 1986, p. 43) [ênfase do autor]

Uma orientação metodológica a esse respeito é afirmada na mesma obra, mais adiante:

*“(...)Disso [que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua e nem no psiquismo individual dos falantes] decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:*

- 1. As formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza .*
- 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala [leia-se gêneros] na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.*
- 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.”* (Bakhtin/Volochínov , 1986, p.124)

Embora o círculo de Bakhtin não faça uma classificação exaustiva relativa a essas diferentes esferas de comunicação, refere-se a algumas, em vários textos, nem sempre as denominando dessa forma. Volochínov (1930) (*apud* Souza, 1999, p. 78) sugere a seguinte relação de espaços de comunicação social: comunicações artísticas, relações de produção (nas usinas, *ateliers* etc.), relações de negócios (nas administrações, nos organismos públicos etc.), relações cotidianas e relações ideológicas *stricto sensu* (propaganda, escola,

ciência, filosofia etc.)<sup>30</sup>. Bakhtin/Medvedev (1928) (*apud* Souza, 1999, p. 91) referem-se a enunciados poéticos, práticos, cotidianos, científicos, interiores. Bakhtin (1986) estabelece três domínios da cultura humana: a vida, a ciência e a arte. Bakhtin/Volochínov (1986) diferenciam os sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, a ciência e a religião do que chamam de ideologia do cotidiano. Bakhtin (1982, p. 250) vai citar alguns exemplos de comunicação cultural mais complexa: comunicação artística, científica, sociopolítica etc. Nessa mesma obra (p. 252), o autor vai relacionar condições e funções determinadas (científica, técnica, jornalística, oficial, cotidiana), específicas de cada esfera, com a origem e desenvolvimento dos gêneros.

Em todas essas enumerações, há uma visível vinculação entre tipos de interação verbal e esferas de atividade e uma certa divisão/contraposição entre esferas mais públicas e esferas mais privadas, mais ligadas à infra-estrutura ou à super-estrutura social, mais cotidianas ou mais institucionalizadas.

Dado o nosso interesse primordial pela determinação dessas esferas nas quais circulariam os gêneros, algo de que nos serviremos no Capítulo 3, não poderemos nos esquivar de tentar especificar um pouco mais o que seriam tais esferas e como se determinariam. Já que Bakhtin, até onde tivemos acesso a suas obras, parece não desenvolver muitas considerações a respeito do conceito weberiano de *esferas de atividades*, tentaremos precisá-lo um pouco mais, servindo-nos de alguns desenvolvimentos teóricos de Bourdieu, sobretudo, no que diz respeito aos conceitos de *habitus* e de *campo*.

---

<sup>30</sup> Cabe ressaltar que, em várias passagens, as traduções de Bakhtin insistem em utilizar a qualificação *ideológico* ou *mais ideológico* para designar certos gêneros. Isso não significa que haja gêneros nos quais a ideologia não esteja inscrita ou esteja menos inscrita. Entendemos essa diferenciação apenas como um acento do tipo de esfera na qual o gênero circula. Esferas mais públicas, ligadas à superestrutura, marcariam mais ideologicamente os gêneros. Isso não quer dizer que as esferas privadas estariam desprovidas de ideologia. Prova disso seria a série de considerações que Bakhtin/Volochínov (1986) tecem acerca da ideologia do cotidiano e da psicologia do corpo social.

Não se trata de procurar reduzir atividade a campo, erro sobre o qual nos adverte Lahire (1999, p.31): “ *La lecture des textes montre qu’il serait abusif de réduire l’appréhension webérienne des processus de différenciation et d’autonomisation à de telles réalités sociales [les champs]. Certaines sphères d’activité ressemblent, apparemment, à ce que pourraient être des champs (sphères d’activités économique, politique, religieuse, esthétique, intellectuelle), mais d’autres s’en distinguent assez nettement (vie domestique, activités érotiques-sexuelles, dimension éthique des activités...).* Mais souvent, même les premiers peuvent être considérés plutôt comme des registres d’action ou comme des dimensions de la vie sociale, que comme des activités inscrites dans des espaces-temps relativemente autonomisés.” O próprio Bourdieu (1990a, p 65), ao afirmar que não é filiado a nenhuma grande teoria, nem a nenhum autor, mas se serve de “todas” elas e de “todos” eles, vai citar como exemplo sua relação com Weber: “(...) *construí a noção de campo **contra** Weber e ao mesmo tempo **com** Weber (...)*” (destaque do autor) Assim, trata-se somente de procurar ver que propriedades do campo, por positividade (em nome do “com Weber”) ou negatividade (em nome do “contra Weber”), pode ser atribuída às esferas de atividades. Ainda a propósito da discussão de Lahire sobre quais atividades poderiam ser até certo ponto equacionadas a campo e quais não, talvez isso possa lançar mais pistas a propósito do motivo de Bakhtin postular a existência de gêneros primários e secundários e de insistir tanto na importância dessa diferenciação e das relações existentes entre esses gêneros. Num olhar mais sociológico da questão (e menos lingüístico e, até mesmo, metalingüístico, ao qual estamos mais acostumados por “ossos do ofício”), talvez possamos afirmar que as esferas nas quais circulam os gêneros secundários assemelhar-se-iam mais a um campo, já as esferas nas quais circulariam os gêneros primários não poderiam ser aproximadas a campos.

Interessado em compreender a mediação existente entre agente social e sociedade - opondo-se, nesse ponto, tanto a Durkheim (que acaba por propor uma reificação da sociedade), quanto a Weber (pela sua sociologia da compreensão de perspectiva fenomenológica), Bourdieu vai retomar o conceito escolástico de *habitus*, buscando a superação da oposição indivíduo/sociedade .O autor define *habitus* como sendo:

*“(...) sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro”.* (Bourdieu, 1972, p.175.)

Como pontua Ortiz (1993), o *habitus* é, ao mesmo tempo, social – refere-se a grupo ou classe –, e individual, sendo que sua interiorização implica um processo de internalização das representações objetivas das posições sociais de que desfrutam os agentes, o que garantiria uma relativa homogeneidade dos *habitus* subjetivos entre agentes dos mesmos grupos ou classes. O *habitus*, que remete à ideia de aprendizados passados, orienta as ações e, na medida em que é produto das relações sociais, tende a assegurar a reprodução das mesmas relações objetivas que o originaram<sup>31</sup>.

Como já dito, preocupado em compreender a mediação entre agente social e sociedade, sem deixar de considerar nenhum dos dois pólos, ao invés de se limitar ao conceito demasiado amplo de classe social (embora considere-o bastante relevante), Bourdieu vai propor o conceito de campo. A propósito desse conceito, Ortiz (1993, p.19) vai afirmar:

---

<sup>31</sup> Uma das principais críticas que são dirigidas a Bourdieu – cf., por exemplo, Ortiz (1993) – diz respeito a uma certa reprodutibilidade sociológica que confere pouco espaço a possibilidades de transformações, não conseguindo articular as mesmas à análise da prática.

*“Bourdieu denomina ‘campo’ esse espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas. O campo se define como o locus onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizariam a área em questão.”*<sup>32</sup>

Note-se que, em todo campo há interesses específicos que, ao mesmo tempo em que são fruto do próprio desenvolvimento histórico do campo, são também condição para o seu funcionamento. Para Bourdieu, haveria tantos campos quantas são as formas de interesse<sup>33</sup>.

Lahire (1999, pp. 24-26), a partir do mapeamento do conceito de campo nas obras de Bourdieu, vai resumir as propriedades essenciais de um campo:

- *“Um campo é um microcosmo dentro de um macrocosmo que constitui o espaço social (nacional) global;*
- *Cada campo possui regras de jogo e jogadores específicos, irredutíveis às regras do jogo e aos jogadores de outros campos (...);*
- *Um campo é um ‘sistema’ ou um ‘espaço’ estruturado de posições;*
- *Esse espaço é um espaço de luta entre os diferentes agentes, ocupantes das diversas posições;*
- *As lutas têm por “prêmio” a apropriação de um capital específico do campo (o monopólio do capital específico legítimo) e/ou a redefinição desse capital;*
- *O capital é distribuído desigualmente no campo; existem, então, dominados e dominantes;*
- *A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo, que é então definida pelo estado das relações históricas de poder entre as forças (agentes, instituições) presentes no campo;*
- *As estratégias dos agentes são compreensíveis se relacionadas a suas posições dentro do campo;*
- *Entre as estratégias invariantes, podemos notar a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão (...);*
- *Em luta uns contra os outros, os agentes de um campo são os mais interessados em que o campo exista; mantêm, então, uma ‘cumplicidade objetiva’, à parte as lutas que os opõem;*
- *Os interesses sociais são, então, sempre específicos de cada campo e não se reduzem a interesses de tipo econômico;*

<sup>32</sup> Alguns exemplos de campos designados enquanto tal por Bourdieu: campo artístico, de produção cultural, econômico, político, religioso, científico, escolar, jurídico.

<sup>33</sup> Cf. a esse respeito Bourdieu (1983a, p. 65).

- *A cada campo corresponde um habitus (sistema de disposições incorporadas) próprio ao campo (...). Somente aqueles que incorporaram esse habitus próprio do campo estão em posição de jogar o jogo e de crer nesse (na importância desse) jogo;*
- *Cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu habitus e sua posição dentro do campo;*
- *Um campo possui uma autonomia relativa: as lutas que nele têm lugar possuem uma lógica interna, mas o resultado das lutas (econômicas, sociais, políticas ...) externas ao campo pesam fortemente sobre o resultado das relações de forças internas.*

Destas caracterizações, as que mais nos interessariam, na tentativa de nos aproximarmos da especificação de esferas de atividade, seriam as de que os campos supõem regras específicas; possuem uma certa autonomia em relação a outros campos; supõem correlação de forças entre seus atores (há dominantes e dominados); e de que há mais do que interesses econômicos em jogo em cada campo (*capital simbólico*).

As regras específicas manteriam o campo, não no sentido de que exerceriam deterministicamente algum tipo de coerção que obrigaria seus agentes a agirem de/em acordo com elas. Há sempre disputa de poder (não só econômico, mas também político, simbólico etc.). Assim, há sempre tensão em um campo<sup>34</sup> e interesses em jogo e, de certa forma, pode-se dizer que os agentes sociais obedecem às regras quando o interesse em obedecer a elas suplanta o interesse em desobedecê-las<sup>35</sup>.

Para Bourdieu, cada agente investiria no campo a força (o capital) que adquiriu pelas lutas anteriores. Assim, as posições sociais dentro de um campo variam, em maior ou menor grau, dependendo da natureza do campo. Assim, no campo científico, por exemplo, podemos pensar que uma determinada trajetória acadêmica – fazer mestrado, doutorado, pós-doutorado, escrever artigos, participar de congressos etc. – consiste em um investimento de capital

---

<sup>34</sup> Poderíamos aqui pensar numa tensão entre forças centrífugas e centrípetas, desde que suponhamos agentes por detrás dessas forças. A imagem dessas forças será mais explorada adiante.

<sup>35</sup> Bourdieu toma esta idéia de Weber. Cf, a esse respeito, Bourdieu (1990 b, p. 96)

(simbólico, nesse caso) que visa uma ascensão/manutenção de posição dentro desse campo.

Tais características recortadas do campo poderiam ser trazidas para as esferas de atividades mais públicas, nas quais se dariam certas práticas sociais, ou, mais precisamente, certas *práxis*<sup>36</sup>, no sentido de que seriam atividades que engendrariam as condições indispensáveis à existência da esfera e da sociedade de uma forma geral, vinculadas, em diferentes graus de proximidade, com a atividade material de produção. A exemplo de um *campo*, toda esfera de atividades implicaria a correlação de forças entre os agentes que possuem diferentes posições sociais que são sempre instituídas por/em cada esfera. Por instituir, pode-se entender:

*“(...) atribuir uma essência, uma competência. (...) é o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade. (...) Instituir, dar uma definição social, uma identidade, é também impor limites, e a expressão **noblesse oblige** poderia traduzir o **ta heautou prattein** de Platão, fazer o que é de sua essência fazer e não qualquer outra coisa (...) (Bourdieu, 1996, p.100, ênfase do autor)”<sup>37</sup>*

Assim, no nosso exemplo anterior do campo acadêmico, defender uma tese, ter um artigo aceito para publicação, uma comunicação aceita em um congresso etc. seriam mecanismos de legitimação que garantiriam um certo sucesso do investimento de capital, nesse caso simbólico, que fariam parte do processo de ascensão/manutenção de posição dos agentes em questão. Mas ser legitimado não é só fonte de obtenção de prestígio. Também implica em se

<sup>36</sup> A partir daqui, faremos uma interpretação de Bourdieu, tomando algumas das características de *campo*, mas tentando levar em conta nossa leitura dos pressupostos bakhtinianos. Por exemplo, a noção de *práxis*, não é utilizada por Bourdieu, que aliás, tem reservas quanto ao uso desse conceito (cf. Bourdieu, 1986, p. 35).

<sup>37</sup> Embora, nessa obra, Bourdieu esteja interessado em discutir os ritos de passagem, reinterpretando-os como ritos de instituição e não os campos propriamente ditos, cremos que muitas das considerações feitas nesse contexto podem nos ajudar a pensar na natureza das esferas de atividades e das instituições que delas fariam parte.

ter que fazer determinadas coisas, próprias das posições instituídas, em nome dos interesses em jogo em cada esfera.

Uma esfera também supõe regras que encerram restrições, cujo nível varia em função do grau de hierarquia posta entre os agentes sociais que dela participam, das finalidades visadas pelos agentes e dos interesses em jogo.

Cada uma dessas esferas de atividade, ao mesmo tempo, engendra e é engendrada por certos tipos de interação verbal, o que nos permitiria falar, então, em esferas de comunicação. Em tais esferas de comunicação circulam certos gêneros que refletem e refratam as restrições impostas pela correlação de posições sociais, pelo jogo de interesses e pelas finalidades próprias dessas esferas e, ao mesmo tempo, cristalizam as formas de discurso através das quais se dá, se materializa seu funcionamento. Poderíamos, então, entender os gêneros como sendo “(...) *dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes.*” (Maingueneau, 2001, p.61).

Voltando à discriminação das esferas estabelecidas por Bakhtin e a uma certa contraposição entre esferas públicas e privadas que várias das referências à esferas contêm, vale dizer que, a essa diferenciação/divisão, Bakhtin dedica boa parte de seu texto *O Problema dos gêneros do discurso*, qualificando essa distinção e o estudo de suas inter-relações como sendo essencial e denominando os gêneros em circulação nas esferas mais privadas como *gêneros primários* e os que circulam em esferas mais públicas como *gêneros secundários*. O acento de importância aparece explicitado na seguinte passagem:

*“A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários de outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo).”* (Bakhtin, 1992, p.282)

Os gêneros primários seriam “mais simples”, ligados a situações mais privadas de uso da linguagem e à ideologia do cotidiano. São utilizados em situações de comunicação discursiva imediata; são mais flexíveis e refletem, de maneira mais rápida e direta, as transformações sociais. Os gêneros secundários seriam “mais ideológicos”, vinculando-se a situações de comunicação cultural “mais complexa”, relativamente mais desenvolvida e organizada, principalmente escrita. Muitas vezes, aparentam ser constituídos por “um único” enunciado, num processo de monologização que intenta apagar o dialogismo fundante, supondo, por essa razão, um certo desdobramento de consciência por parte do locutor/enunciador<sup>38</sup>.

Essas distinções entre “simples” e “complexo”, entre “mais” ou “menos” ideológico podem gerar controvérsias e entendimentos indesejáveis da questão. No nosso entendimento, o que parece estar em pauta é a natureza das esferas nas quais circulam esses gêneros em relação à organização econômico-política da sociedade. Esferas mais privadas, cotidianas, que não apresentariam todas as propriedades que “tomamos emprestadas” dos campos de Bourdieu, embora sejam a “seiva” da organização social, são esferas mais ligadas à infra-estrutura social e, por isso mesmo, mais fluidas, flexíveis mutantes: “menos ideológicas”, o que não quer dizer que a ideologia não esteja presente. No dizer de Bakhtin/Volochínov (1986, p. 41)

*“[...] a essência deste problema liga-se à questão de saber **como** a realidade (a infra-estrutura) determina o signo; **como** o signo reflete e refrata a realidade em transformação [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. O que chamamos de psicologia do corpo social e que constitui, segundo a teoria de Plekhánov e da maioria dos marxistas, uma espécie de elo de ligação entre a estrutura sociopolítica e a ideologia no sentido estrito do termo (ciência, arte, etc.), realiza-se, materializa-se, sob a forma de interação verbal.”*

<sup>38</sup> Embora tematizando outra questão – o discurso interior –, ver Rojo (1991), que, a partir de Vygotsky, discute essa questão do desdobramento da consciência, através da réplica a outras pautas de interação. Por exemplo, o enunciador antecipa o que um interlocutor real ou suposto poderia dizer, objetar, perguntar, refutar etc.

Desta citação, podemos depreender que o “mais complexo, o “mais ideológico” têm, por natureza, serem cristalizações superestruturais da ideologia que circula em esferas “mais simples”, i. e., ligadas à infra-estrutura<sup>39</sup>.

Vale comentar, com relação aos gêneros primários e secundários, que um dos traços distintivos que vêm sendo mais fortemente destacados pelos desenvolvimentos atuais de trabalhos bakhtinianos na área educacional – seja na produção desses trabalhos ou, principalmente, na compreensão dos mesmos, ou seja, em como eles vêm sendo recebidos – é sua materialidade enunciativa. Assim, alguns consideram que há uma relação de sinonímia entre *gêneros primários* e *gêneros orais* e entre *gêneros secundários* e *escritos*. Embora essa até possa ser uma propriedade, que o próprio Bakhtin salienta, não sem a modalização que o termo *principalmente* determina, a materialidade dos enunciados (ser escrito ou falado) não nos parece ser o cerne da diferenciação.

A questão principal ou o traço distintivo mais importante nos parece ser a esfera à qual se vinculam esses gêneros e a sua relação de (não) imediatez com a situação material de produção, o que envolve, inclusive, o fato de ser o discurso/texto monogerado ou poligerado<sup>40</sup>, de aparentar ou não uma suposta monologia, de partilhar ou não de um mesmo contexto material. Assim, um seminário, embora realizado oralmente, é um gênero secundário, enquanto que um bilhete ou uma carta pessoal, embora escritos, seriam gêneros primários<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> Ademais, a distinção simples/complexo, pode também ser tomada em termos de hibridizações, intercalações e absorções de um gênero por outro, algo que comentaremos mais adiante. Por hora, poderíamos considerar que “complexo” diz respeito a esses processos discursivos e sociais que, por vezes, suporiam uma socio-história posterior em relação aos simples e primários.

<sup>40</sup> Nos enunciados monogerados, a gestão do texto fica a cargo do locutor. As réplicas ou sua responsividade são determinadas quase que totalmente pelo enunciador. Nos enunciados poligerados, a gestão do discurso é uma responsabilidade dividida: o mesmo é construído passo a passo, a exemplo do que ocorre numa conversa, por exemplo.

<sup>41</sup> Voltaremos a isso no próximo capítulo, no qual discutiremos as práticas escolares, que visam a tematização da diferenciação oral/escrita tomada de forma geral.

Mais do que diferenciar essas naturezas nos gêneros, Bakhtin insiste em relacioná-los e em imbricá-los, na tentativa de pensar o processo histórico de desenvolvimento dos gêneros, algo que contribuiria decisivamente para o estudo da natureza do enunciado. Assim, os gêneros secundários absorveriam e reelaborariam os gêneros primários, que se transformariam no interior dos primeiros, perdendo sua relação de imediatez (*implicação e conjunção*) com o contexto material de produção. É o que acontece, por exemplo, com os diálogos ou com uma carta que fazem parte de um romance.

A propósito do surgimento e do desenvolvimento histórico dos gêneros, cabe notar, que embora normalizadores, os gêneros são mais ágeis e elásticos do que as formas da língua. Assim, a estabilidade mencionada na definição de Bakhtin não deve ser tomada de forma absoluta, o que seria contraditório com todo o enfoque bakhtiniano aqui exposto. Os gêneros evoluem, transformam-se, surgem, desaparecem, são absorvidos por outros. Segundo Bakhtin, o desenvolvimento e a transformação dos gêneros, bem como o surgimento de novos gêneros – como não poderia deixar de ser, dada a relação intrínseca entre ambos – é dado pelo desenvolvimento e complexificação das esferas de atividade humana, por novas motivações sociais decorrentes dessa complexificação e pelo embate entre forças centrípetas e centrífugas. Dessa forma, novas motivações sociais poderiam originar gêneros (cf., por exemplo, o surgimento do romance policial, que comentaremos a seguir, ou o surgimento ou incremento dos gêneros argumentativos nos jornais – que alguns autores atribuem à disputa entre a burguesia e a aristocracia interessadas em formar a opinião pública na França pré-revolucionária<sup>42</sup>). O surgimento de novas mídias também pode originar novos gêneros (por exemplo, entrevista radiofônica, e-mail etc.)

Com relação ao confronto de forças acima mencionado, as forças centrífugas seriam aquelas que se empenhariam “*em manter as coisas*

---

<sup>42</sup> Ver, a esse respeito, Lage (1993).

*variadas, separadas, apartadas, diferenciadas umas das outras (...), compelem ao movimento, ao devir e à história; elas aspiram à mudança, à vida nova*". Já as forças centrípetas se empenhariam "em manter as coisas juntas, unificadas, iguais (...) exigem estase, resistem ao devir, abominam a história e desejam a quieta mesmice da morte" (Clark & Holquist, 1998, p. 35).

O uso dessa imagem do embate entre essas forças, para ilustrar o processo histórico de constituição e/ou desenvolvimento de um gênero, requer um certo cuidado. É um fenômeno comum vermos certos enunciados que se conformam às formas estabilizadas de um determinado gênero, convivendo com outros, que parecem subverter essas formas estabilizadas, por vontade enunciativa, consciente ou não. Temos então diferentes tipos de relações dialógicas entre enunciados: no primeiro caso, de suposição e aceitação da forma comum e, no segundo caso, de negação, de confronto. O cuidado a que nos referimos diz respeito a como analisar esse fenômeno. Poderíamos nos sentir tentados a simplesmente considerar essas "contravenções", a exemplo de toda tradição estruturalista, como mudança de algum elemento estrutural, de seu traço distintivo ou de alguma relação entre esses elementos. Ou poderíamos considerá-las como fruto da intenção de um determinado falante, que pode vir a ser considerado "rebelde", "gênio" ou ambos, dependendo do caso, o que implicaria na adoção de um viés psicologizante, derivado, em última instância, do subjetivismo idealista. Em ambos os casos, o enunciado foi retirado da condição de elo de uma cadeia comunicativa. Ora, todas essas "transgressões", por mais que possam ser protagonizadas por um ou poucos enunciadore, circulam potencialmente na esfera de comunicação em questão.

Algumas observações relativas a alguns gêneros podem ilustrar melhor a diferença de enfoque. Tomemos o *romance noir*, por exemplo. Alguns historiadores da literatura consideram-no uma derivação da narrativa de enigma e ressaltam como diferenças entre os dois gêneros, por exemplo, o perfil do

detetive – mais cerebral, no caso da narrativa de enigma, e mais humanizado e corporal, no caso do romance *noir* –; o desenvolvimento da trama – mais intelectual no primeiro caso e mais accional no segundo – e a perspectiva assumida pelo leitor – na narrativa de enigma, o leitor identifica-se com o detetive; já, no *noir*, pode haver uma identificação com o criminoso.

Ora, numa perspectiva bakhtiniana não se pode, pelo menos não de início, pontuar as diferenças específicas tal como fizemos acima, a exemplo do que faz grande parte da tradição da história da literatura. Não se trata de buscar, com olhos de águia, ou de verificar que componente da estrutura textual mudou, até porque esta mudança é consequência de uma outra que deve ser buscada e apreendida em primeiro lugar. **Os elementos estruturais mudam porque muda a forma como a realidade é refletida e/ou refratada no gênero.** Sem desmerecer escritores de merecido renome, como Poe e Dashiell Hammett, os crimes estavam lá nos jornais, os comentários a respeito de seus mistérios espalhavam-se pelos centros urbanos, tudo a disposição de Poe. Hammett certamente manteve uma interlocução com Poe, através de suas obras, mas não podemos ver o surgimento do *Noir*, simplesmente como fruto da inventividade genial de Hammett ou Chandler e como negação intencional de elementos e de modos de tramas propostos por Poe ou Doyle, sem levar em conta as nuances da sociedade americana. A escória da sociedade americana, nos guetos e becos escuros, aparece contemplada e a sociologia reclama seu lugar na literatura. A sociedade se assusta com os crimes e as esferas ideológicas reagem frente às transformações de infra -estrutura que geraram (ou que se acredita que tenham gerado) esses novos tipos de criminosos. Vale notar que os gêneros já existentes – nesse caso específico, a narrativa de enigma, por exemplo –, estão ali presentes de alguma forma, com seus traços comuns, só que reabsorvidos por um novo gênero “dominante” e a seu serviço.

Embora não seja nossa intenção fazer uma análise profunda do romance policial faz-se necessário ir um pouco mais além, para que não incorramos num

erro, sobre o qual nos adverte Bakhtin/Volochínov (1986, p.40). Deduzir a ideologia a partir da infra-estrutura, sem levar em conta a superestrutura e a relação recíproca entre ambas, é incorrer no erro de explicar os fenômenos através de uma causalidade mecanicista, ao invés de adotar uma explicação dialética, como seria desejável ao materialismo histórico. Dizer que o romance policial *noir* teve sua origem simplesmente porque havia crimes que de fato ocorriam e eram noticiados é incorrer no erro de uma causalidade mecânica. Ora essa observação pode até ser um ponto de partida, mas é preciso ver o que essa incorporação dos crimes significou na trajetória de evolução do romance e qual passou a ser o papel desses romances na vida social. Que mudanças na organização econômica da sociedade originaram esses tipos de criminosos? Como a ideologia dominante reagiu a isso? Quais diferenças relativas ao tema, ao estilo e à forma composicional foram implementadas com o aparecimento desse novo gênero? O que isso significou para a história de evolução do romance? Por que o sucesso de público e o desmerecimento por parte da crítica (que, por vezes, considera o policial uma subliteratura) dos romances pertencentes a esse gênero? Por que do *boom* editorial de romances policiais? Que papel esse romance cumpre na sociedade? Essas seriam algumas das perguntas que alguém que se propusesse a estudar esse gênero, com o enfoque aqui descrito, teria que intentar responder.

Ainda a propósito da história dos gêneros, fora do domínio da literatura, poderíamos, por exemplo, pensar a qual gênero pertenceriam alguns dos textos de jornalistas da Folha de S. Paulo, como Carlos Heitor Cony, Marilene Felinto, José Simão, Arnaldo Jabor. Artigo de opinião, crônica, comentário? Exemplarmente, a nenhum deles. Talvez possam até ser vistos como embriões de novos gêneros, não somente em função única da intenção ou do fazer desses autores, mas, mais propriamente, em função da intenção desses autores e de outros, como um eco de discussões sociais, como por exemplo, a polêmica sobre a necessidade ou não da manutenção de um estilo mais objetivo

em certos gêneros da imprensa, ou em função dos interesses das empresas jornalísticas em diversificar, para atrair mais leitores.

Uma citação de Brait (2000, pp. 17-18) pode sintetizar o que estamos tentando dizer:

*“Qualquer enunciado fatalmente fará parte de um gênero. Mas não de uma forma pura e simplesmente determinista. Se vou me expressar num determinado gênero, meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras, o que estabelece a profunda diferença entre intertextualidade (diálogo entre textos) e interdiscursividade (diálogo entre discursos). Assim, quando Homero inicia no Ocidente uma tradição genérica com sua Odisséia, ele está recuperando gêneros orais de uma tradição que o antecede e não unicamente textos. E, na medida em que ele dá um novo tom ao conjunto, passa a ser responsável não apenas por um novo texto, mas por um novo gênero discursivo. Ao mesmo tempo ele está instaurando, motivando respostas que constituirão, na esteira de sua obra, outras epopéias.”* “

De novo aqui, na história de desenvolvimento dos gêneros, vemos “encarnado” o princípio do dialogismo. Uma consciência individual, que em verdade, é essencialmente social, não inaugura um novo gênero e um gênero não surge de repente do nada . As transformações infra-estruturais e superestruturais de uma sociedade refletem-se no sistema de gêneros constituídos, que se transforma. Mas mesmo o novo surgido, não é completamente inédito, adâmico, mas retoma gêneros anteriores ou enunciados, reais ou virtuais, pertencentes a esses gêneros.

Um outro fenômeno que Bakhtin discute, relacionado com esse processo de desenvolvimento histórico dos gêneros , é o fenômeno de *hibridização*. Embora Bakhtin se refira ao romance, objeto privilegiado de suas análises, podemos pensar que esse mesmo processo de *hibridização* aconteça em outros gêneros:

*“Pode-se realmente dizer que, no fundo, a linguagem e as línguas se transformam historicamente por meio da hibridização, da mistura das diversas linguagens que coexistem no seio de um mesmo dialeto, de uma mesma língua nacional, de uma mesma ramificação, de um mesmo grupo de ramificações ou de vários, tanto no passado histórico das línguas, como no seu passado paleontológico, e é sempre o enunciado que serve de cratera para a mistura.”* (Bakhtin, 1988, p. 156)

Assim, podemos pensar que há gêneros que subsumem outros no seu interior e os transformam “a seu serviço”, estabelecendo uma relação de subordinação. Outros gêneros podem ser considerados híbridos, porque essa pode ser uma característica própria que lhes é peculiar ou porque podemos estar diante de um processo de constituição de um novo gênero ainda não nomeado socialmente<sup>43</sup>.

Essas eventuais marcas típicas dos gêneros só podem ser percebidas no interior de enunciados concretos que, nesses casos, apresentariam também uma forma híbrida<sup>44</sup>.

*“Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas.” (Bakhtin, 1988, p. 110)*

Assim, apenas a título de um exercício teórico-metodológico, poderíamos considerar alguns textos dos autores anteriormente mencionados (Cony, Felinto, Simão e Jabor) publicados no jornal *Folha de S. Paulo*, como sendo enunciados híbridos<sup>45</sup>. Nos casos de Cony e Felinto, poderíamos supor que há uma tensão entre o/a jornalista e o/a literato(a) e que seus textos ressoam questões que atravessam essas esferas de comunicação. O mesmo pode ser dito em relação a Jabor, só que a tensão seria entre o jornalista, o cineasta e o

---

<sup>43</sup> A questão da nomeação dos gêneros é um dos problemas com o qual necessariamente um pesquisador interessado no estudo da natureza comum dos gêneros se deparará. Como observam Ducrot e Todorov (1972), alguns gêneros nunca foram nomeados, outros possuem mais de um nome e outros, ainda, foram confundidos, a despeito de suas diferenças. Determos-emos um pouco mais sobre essa problemática, no Capítulo 3.

<sup>44</sup> Esses enunciados estão representados no esquema da p. 24, pelos círculos que estabelecem uma zona de interseção entre diferentes gêneros.

<sup>45</sup> Tal afirmação é mera suposição, para que possamos desenvolver um certo raciocínio. Poderiam no máximo ser tomadas com hipóteses de pesquisa, que precisariam ser confirmadas ou refutadas.

comentarista político . Quanto a Simão, a sátira, a ironia e o humor pretendido em seus textos já implicariam numa construção híbrida de enunciados <sup>46</sup>.

É importante destacar que nem todos os gêneros são igualmente permeáveis a mudanças ou ao estilo de autor, ou se se preferir, à autoria. O romance o é, assim como a crônica. Os gêneros ligados às ciências e ao direito não o são de igual maneira. Isso porque existem gêneros mais ou menos formatados e esse grau de formatação depende da correlação de forças da esfera de atividade a que estão vinculados e aos demais aspectos das condições gerais de produção que determinaram a constituição de um gênero específico. Assim, por exemplo, os gêneros jurídicos e burocráticos possuem um alto grau de formatação, sendo refratários às mudanças e às interferências individuais. Em contratos de vários tipos, a forma eleita para o estabelecimento de coesão é sempre a repetição do nome das partes envolvidas, mecanismo que, salvo alguma intenção estilística individual, seria execrável em certos gêneros literários. Eis aí um exemplo do porquê não se pode analisar fenômenos lingüísticos de forma isolada, sem se levar em consideração suas efetivas realizações<sup>47</sup>. Certos gêneros chegam até a ser formatados “oficialmente”, através de manuais ou da disponibilização de modelos que indicam sua forma composicional e seu estilo. É o caso de certos gêneros

---

<sup>46</sup> Como já dito mais de uma vez, estamos aqui somente levantando hipóteses acerca dos textos produzidos por esses autores, como tentativa de ilustrar como alguns processos de hibridização poderiam se dar. Uma afirmação mais sustentada a esse respeito não poderia prescindir de um estudo dos textos desses autores, que deveria ser cruzado com a análise de textos pertencentes aos gêneros supostamente envolvidos nesse processo de hibridização e com um estudo sobre a(s) esfera(s) pela qual circulam esses gêneros, os agentes envolvidos, os interesses, jogo de forças etc. Também seria preciso considerar que cada um dos autores, de origem, ocupou espaços do jornal muito diferenciados, trazendo – claro – consigo histórias diferenciadas. Esses espaços de circulação no jornal permitiam (ou não) um certo “humor escrachado” (Simão – Coluna de TV/ Coluna Social); levavam ou não ao assujeitamento ao regime (Jabor, colaborador especial para assuntos políticos) (Cony, editorialista assinado). Isso pode nos dar uma dimensão do tipo de análise que a assunção do conceito de gênero e sua necessária vinculação com as esferas de atividade supõe. Voltaremos a isso no capítulo 3.

<sup>47</sup> A propósito do exemplo dado, são comuns práticas de sala de aula do 1º ciclo do Ensino Fundamental que, equivocadamente, incluem indiscriminadamente a restrição quanto à repetição de palavras, em falas do tipo “não se pode repetir palavras”, como se a repetição não fosse também uma forma de coesão e como se isso fosse uma questão gramatical normativa e não uma questão de estilo, vinculada a gêneros.

jurídicos, comerciais e burocráticos (cujos modelos podem ser encontrados até em programas computacionais editores de texto), jornalísticos (estes formatados pelos manuais de redação dos jornais e revistas) etc.

Uma última imagem, utilizada por Bronckart (1999), nos parece esclarecedora desse processo de surgimento, desenvolvimento e transformação de gêneros e do como um determinado gênero pode ser percebido pelos usuários de uma língua:

*“(...) Desse modo, a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma **nebulosa**, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes)”* (Bronckart, 1999, pg.: 74. ênfase do autor)

Como vemos, nada pode ser considerado totalmente novo em termos de gêneros, nem tampouco, se pode considerar que há algo definitivo.

Tomemos agora os gêneros em circulação e pensemos na situação em que cada enunciador se encontra ao dizer algo. Cada evento discursivo supõe uma adoção, consciente ou não, adequada ou não, de gênero. Essa adoção é determinada pela interação de diversos elementos, dentre eles: a esfera de atividades em que se dá a enunciação, a situação material em que se realiza, o objetivo do enunciador, sua vontade enunciativa, seu sistema de crenças e valores, necessidades de uma temática, o conjunto de participantes da interação, a relação entre os participantes e a representação que os interlocutores têm da situação, de si mesmos e do(s) outro(s) – posições sociais e institucionais, hierarquia, grau de familiaridade, domínio da temática etc.

Cabe salientar o caráter interativo desses elementos que, isoladamente, não determinariam a adoção de um gênero. Imaginemos, por exemplo, uma mãe que pretende que seu filho mude sua atitude perante os estudos. Numa situação como esta, ela pode escolher dar uma bronca, optando por um discurso mais

monológico e autoritário; pode contar-lhe uma fábula ou propor um diálogo. É certo que essa mãe não poderia fazer uso de qualquer gênero, mas, tendo em vista apenas o objetivo, o uso de quaisquer desses gêneros seria adequado. Uma escolha dentre esses pode ser determinada pela representação que a mãe faz da situação, de seus poderes e de seu interlocutor.

De igual forma, podemos pensar que um gênero abrange um conjunto de temáticas que pode até ser indeterminado, mas certamente será finito. Mas um determinado conteúdo temático pode não ser “propriedade exclusiva” de um determinado gênero. Podemos pensar, sem muito esforço, em certas temáticas que podem ser focados em enunciados pertencentes a diferentes gêneros. É o caso, por exemplo, de um determinado fato que pode se tornar conteúdo temático de uma notícia, de uma carta de leitor, de um artigo de opinião e de uma crônica. Evidentemente que o tratamento dado ao conteúdo temático, a forma composicional e os estilos de gênero utilizados serão diferentes em cada texto pertencentes a gêneros mencionados, dado que a representação dos interlocutores e os objetivos são diferentes em cada caso – relatar, comentar ou manifestar opinião, defender uma posição de forma sustentada e comentar ou ironizar.

Cabe salientar que há uma reciprocidade nessa relação situação de adoção/gênero. Focamos acima uma das direções: o quanto a situação interfere na adoção de gêneros. Mas as próprias formas genéricas em circulação social interferem também nessa situação de adoção. Escolhemos ou adotamos em função do repertório de gêneros disponíveis, isto é, em função das formas de dizer que foram historicamente legitimadas e que circulam socialmente:

*“Le genres préfigurent les actions langagières possibles: l’existence du roman, sa connaissance, sinon sa maîtrise au moins partielle est la condition nécessaire de l’action langagière <écrire un roman>(...)”* (Schneuwly, 1994, pp. 161-162).

Retomando as considerações que Bakhtin tece no início do *texto* “O problema dos gêneros discursivos”, todo enunciado refletiria as esferas de

comunicação por seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional e, portanto, esses seriam elementos presentes nos gêneros, enquanto tipos de enunciados marcados pelas esferas de utilização da língua. O aspecto temático, a representação que o enunciador faz da situação e de seu interlocutor e o aspecto expressivo determinam o estilo e a composição dos enunciados.

Novamente aqui, o autor não fornece definições precisas sobre esses elementos, o que nos obriga a um certo trabalho interpretativo - nem sempre balizado explicitamente pelos textos - baseado nos indícios que o autor vai deixando em diferentes passagens de suas obras. Tampouco são quantitativamente iguais os pesos em termos de destaque que o autor dá a esses três elementos. Sem dúvida nenhuma, Bakhtin se ocupa prioritariamente do estilo, medianamente do conteúdo temático e dirige muito pouca atenção às formas composicionais, ou pelo menos, fala pouco sobre elas.

Antes de buscarmos uma definição de conteúdo temático, dado os inúmeros usos e acepções que o termo “tema” e os seus derivados possuem nas mais diversas teorias e no uso do senso comum, talvez seja necessário diferenciarmos pelo menos quatro termos que estariam de alguma forma ligados a um mesmo campo semântico: *tema*, *significação*, *conteúdo temático* e *assunto*. Quanto ao *tema* e à *significação*, adotaremos as acepções com as quais Bakhtin/Volochínov (1986) operam. Estabelecendo um relação de interdependência entre ambos o autor vai afirmar:

*“O tema deve ser único”. (...) O tema da enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, individual e reiterável.*

*(...) Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação.(...) O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema”.*

*“Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são **reiteráveis** e **idênticos** cada vez que são repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta, independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável da enunciação. (...)*

*(...) A significação é um **aparato técnico para a realização do tema.**”  
(Bakhtin/Volochínov, 1986, pp.128-129. Destaques do autor.).*

Na primeira vez em que usa o termo *tema*, na mesma obra (p.128), o autor insere uma nota de rodapé na qual procura precisar o sentido que está conferindo ao termo, advertindo que o uso que ele faz não deve ser confundido com o que ele chama de *“tema de uma obra de arte”*. Não há maiores explicações de qual seria esse outro sentido da palavra, mas inferimos que ele está aludindo à dimensão da referencialidade, algo que muitas vezes, no senso comum, geralmente se nomeia como sendo o “assunto” tratado. Nesse sentido, o assunto seria também uma terminologia de ordem semântica, mas que faz abstração das situações de uso e, portanto, do enunciado e também das formas de enunciado. Assim, quando alguém pergunta sobre o assunto de um filme (muitas vezes esse mesmo sentido pode estar sendo veiculado por outro significante) ou do que trata o filme, espera como resposta algo como “o filme conta a história da guerra, da revolução francesa etc...”.

Quando falamos do conteúdo temático, propriedade de um gênero, estamos nos referindo a um outro sentido, diferente dos três anteriores, mas que de certa forma supõe pelo menos os dois primeiros sentidos.

O conteúdo temático seria o conjunto de temáticas que poderiam ser abarcadas por um determinado gênero, o que pode ser dizível numa determinada forma genérica. Bakhtin (1992) se refere a ele e a seus aspectos ou elementos afins utilizando diferentes designações. Algumas delas: *objeto de sentido* (uma das designações mais usadas), *ponto de vista temático*, *unidades temáticas*, *temas típicos*, *aspecto temático*. Dentre essas, talvez a que mais possa refletir o sentido que pretendemos é *temas típicos*, na

acepção de “típico”, já mencionada, que se determina sócio-historicamente. Assim, o conteúdo temático que faz parte do tema de um determinado enunciado, já esteve presente em tantos outros enunciados pertencentes a um determinado gênero.

*“Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal, e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as significações da palavra e a realidade concreta.”* (Bakhtin, 1992, p.312)

É interessante notar que há uma determinação recíproca entre conteúdo temático e gênero. No romance, por exemplo, temos temáticas recursivas, como o amor, a morte, a solidão, a guerrilha e a ditadura (na América Latina) etc., o que poderia ser interpretado como sendo uma determinação do gênero sobre a temática – trata-se do que é próprio de ser conteúdo temático naquele gênero. Em outro caso se quisermos, por exemplo, relatar um experimento científico, não poderemos fazê-lo utilizando qualquer forma genérica<sup>48</sup>. Teremos que fazê-lo servindo-nos de um determinado gênero, mais do que aceito, legitimado pela comunidade científica em questão, o que pode ser interpretado como sendo uma determinação da temática e, também, da situação de produção sobre o gênero. Dessa forma supomos, por nossa conta, que as necessidades de se tratar de certos conteúdos temáticos em diferentes esferas comunicativas, entre outros fatores, cristalizaram gêneros ao longo da História e a existência de gêneros cristalizados, por sua vez, influenciou historicamente a recorrência temática, na medida em que a intertextualidade e a interdiscursividade estão sempre supostas. Assim, podemos ver um engendramento recíproco entre conteúdo temático e gênero.

Quanto à construção composicional, Bakhtin também se refere a ela e a seus aspectos e elementos afins como *ponto de vista composicional*, *unidades composicionais*, *recursos composicionais*, *formas típicas de estruturação*. Da forma como a compreendemos, construção composicional diz

---

<sup>48</sup> Salvo por quebras intencionais que poderiam inclusive originar transformações nos gêneros.

respeito à estruturação, à organização geral dos tipos de enunciado<sup>49</sup>. Poderíamos talvez dizer que ela é um conjunto de restrições às formas de dizer impostas pelas situações recorrentes, mas específicas, de comunicação.

Quando adotamos um gênero, o mesmo já “traz” em si formas composicionais mais ou menos estabelecidas, que determinam um rol, mais ou menos aberto, de estilos possíveis. O estilo genérico tem relação com a seleção de recursos da língua<sup>50</sup>, com determinados tipos de estruturação e acabamento e com os tipos de relação que se estabelecem entre os interlocutores<sup>51</sup>. Da forma como compreendemos o estilo, esse tende a ser uma

---

<sup>49</sup> Schneuwly (1994) se refere à construção composicional como sendo um *plano comunicacional*, conforme tratado por Dolz & Schneuwly (1987).

<sup>50</sup> Schneuwly (1994) trata o estilo sob a denominação *configuração de unidades lingüísticas*.

<sup>51</sup> Temos aqui divergências nas traduções que utilizamos. Na tradução brasileira, feita a partir da francesa, consta a seguinte passagem: “O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso direto.” (Bakhtin, 1992, p. 284). Embora, esse trecho do texto esteja inserido numa passagem maior, na qual Bakhtin discute questões ligadas ao estilo, parece-nos que a interpretação mais autorizada pelo texto, dada a pontuação utilizada, é que o tipo de estruturação e de conclusão de um todo bem como o tipo de relação entre os interlocutores estariam mais diretamente ligado a unidade composicional. Já a tradução espanhola apresenta a seguinte passagem: “El estilo está indisolublemente vinculado a determinadas unidades temáticas y, lo que es más importante, a determinadas unidades composicionales; el estilo tiene que ser con determinados tipos de estructuración de una totalidad, con los tipos de su conclusión, con los tipos de la relación que se establece entre el hablante y otros participantes de la comunicación discursiva (los oyentes o lectores, los compañeros, el discurso ajeno, etc.)” (Bakhtin, 1982, p. 252). Há provavelmente um erro de digitação ou impressão na passagem “tiene que ser con”, construção inexistente em espanhol. Mas, como o autor repete o termo “estilo”, tudo que é dito depois parece se relacionar mais diretamente com o estilo do que com as unidades composicionais. Além disso, consideramos que a relação entre os participantes está intimamente relacionada ao estilo, já que essa relação é um dos determinantes das escolhas dos elementos da língua, algo que indiscutivelmente diz respeito ao estilo. Assim, embora admitamos que a estruturação e a forma de conclusão do todo possam também ser vistos como elementos da forma composicional, como os três aspectos aparecem coordenados e um deles (a relação entre os interlocutores) para nós é um elemento do estilo, optamos por subordinar os três elementos ao estilo, ao contrário do que acontece na tradução brasileira e do que descreve Schneuwly (1994), aparentemente calcado na edição francesa. Ainda que, como afirmaremos mais adiante, conteúdo temático, construção composicional e estilo estejam intimamente relacionados e, seu recorte, talvez, só se justifique por finalidade de pesquisa, seria relevante a distinção dos elementos que compõem essas três categorias para que se possa compreender a dinâmica de funcionamento dos gêneros e seu processo de evolução.

categoria mais aberta que a forma composicional<sup>52</sup>, sendo prefigurado e restringido por essa, mas a partir de recorrências estilísticas anteriores, dadas por especificidades das esferas de comunicação. Assim, nesse caso também, a relação não é unidirecional: mudanças no estilo podem vir a alterar a forma composicional de um determinado gênero o que pode, eventualmente, até originar outro gênero. Como vemos, há uma mútua determinação entre todos esses elementos, razão pela qual Bakhtin insiste na idéia de que eles devem ser investigados conjuntamente, um em relação ao outro, no interior dos gêneros, sempre relacionados com as esferas de comunicação e as situações de produção de enunciados correspondentes, e não como integrantes de disciplinas isoladas, independentes da natureza genérica, como o faz uma certa tradição estilística ou, como já comentado, como o fazem as descrições estruturalistas ou formalistas.

Assim, o estudo dos gêneros reclamaria - para além do estudo das esferas de comunicação a que se vinculam e das situações de produção dentro das quais se realizam enunciados pertencentes a um determinado gênero -, um estudo de sua forma composicional, de seu estilo e de seu conteúdo temático, feito a partir da relação desses elementos entre si, algo que voltaremos a comentar no Capítulo 3.

Após essa breve visão geral de algumas obras do círculo, devido a necessidade de melhor compreendermos o conceito de *gênero do discurso* e algumas de suas dimensões e implicações, faremos uma contraposição desse conceito com outros em circulação nas áreas da Lingüística Aplicada e da Didática de Línguas, que visam dar conta das várias manifestações textuais e teceremos algumas considerações a respeito da mudança de perspectiva que a adoção do conceito de gênero traz para a área de ensino de língua.

---

<sup>52</sup> Como já comentado, por vezes, o estilo é praticamente invariável, como no caso dos gêneros jurídicos e burocráticos. E, nesses casos, a forma composicional também é extremamente formatada.

## **1.2. Tipo de texto, tipo de discurso, gênero textual, gênero do discurso**

Marcuschi (em prep.) e Ducrot & Todorov (1972) enfatizam as diferenças existentes entre tipos de textos e gêneros. Os segundos autores estabelecem, como traço distintivo, uma certa abordagem metodológica e a forma de conceber a relação entre a “*entidade estrutural*” e o “*fenômeno histórico*”. Em linhas gerais, uma abordagem centrada em gêneros se caracterizaria por ser mais indutiva, partiria da observação de textos, constataria a existência de gêneros e os descreveria. Já uma abordagem tipológica seria dedutiva, isto é, postularia a existência dos tipos a partir de um modelo teórico prévio.

Já Marcuschi (em prep.) distingue *tipos de textos*, de *classes de textos*. Os primeiros seriam construtos teóricos e constituiriam “*um conjunto limitado [de 5 a 10 elementos], teoricamente definido e sistematicamente controlado de formas abstratas [...]*” (p. 7). Já as *classes de textos*, que seriam bastante abertas, aparecem equacionadas à noção de gêneros textuais, qualificados como artefatos lingüisticamente realizados, mas de natureza sócio-comunicativa e sempre concretos.

Cabe comentar que o autor sugere uma outra interpretação do conceito de gênero. Considera-os concretos, no sentido de empírico:

“(...) *gênero textual (também designado **gênero discursivo, gênero do (de) discurso**) é uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico*”. (op. cit., p. 18) . “ [...] *Isso significa que os gêneros são concretos e denominam-se de uma ou outra maneira por sua realidade empírica.*” (Marcuschi, em prep., p. 21)

Na nossa perspectiva, apenas os enunciados seriam concretos neste sentido, os gêneros seriam tipos de enunciados relativamente estáveis. Apesar da conceituação de gênero encontrar-se muito mais próxima do uso efetivo da língua do que categorias tipológicas textuais - que são abstrações -, na medida

em que se vinculam a esferas comunicativas, a nosso ver, os gêneros não são diretamente observáveis, embora sejam apreendidos de enunciados, esses sim empíricos. Sendo a parte que se repete em diferentes enunciados e estando vinculados a uma dada esfera comunicativa, pode-se considerar que os gêneros são concretos, mas num outro sentido. Da mesma forma como a *mais valia* e o *valor* podem ser considerados concretos, na medida em que fazem a economia funcionar, os gêneros também seriam, pois permitem o fluxo da cadeia de comunicação verbal. Mas, nesse sentido, “concreto” não mantém uma relação de sinonímia com “empírico”.

Assim, concordamos com parte da definição de gênero que o autor apresenta numa outra passagem da referida obra: “São formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é lingüística, mas de natureza sócio-comunicativa. Poder-se-ia dizer que os gêneros são propriedades inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para o produtor e o receptor”, mas não concordamos com as citações transcritas acima, pelo risco de que se possa reduzir gênero a enunciado<sup>53</sup>. Talvez o que esteja em questão, nos dois casos, seja um problema de designação comum: chamamos pelo mesmo nome um exemplar de um gênero e o próprio gênero. Quando lemos o relato de um fato num jornal, dizemos que estamos lendo uma notícia, mas não estamos diante de um gênero enquanto tal ou estabelecendo uma relação imediata com o gênero notícia. Estamos lendo um enunciado, que como todos os outros, materializa-se numa forma genérica.

O principal problema com relação a diferentes tipologias textuais é que, na grande maioria dos casos, essas se baseiam em aspectos estruturais (narração, descrição, argumentação, exposição etc.) e/ou funcionais (textos

---

<sup>53</sup> Machado (1995, p. 312) também equaciona gênero a enunciado quando define gêneros discursivos como sendo “enunciados orais e escritos que reproduzem esferas diferenciadas de uso da língua”.

informativos, apelativos, impositivos etc.), deixando de contemplar aspectos da ordem da enunciação ou do discurso, ou, quando consideram esses aspectos, fazem-no de maneira externa ou paralela às taxonomias. Por isso, deixam de considerar importantes elementos da situação enunciativa e dos processos de compreensão e produção de textos.

Além disso, quanto mais generalizante for a tipologia, mais abstrata ela será e, portanto, mais distante das especificidades dos textos efetivamente produzidos ela se colocará. É o caso, por exemplo, da tipologia presente durante muitos anos nos programas curriculares de Português do Ensino Fundamental que estabelecia três grandes tipos: narração, descrição e dissertação.<sup>54</sup> Além dos problemas já levantados, essa tipologia não fornece muitos critérios para o professor decidir o que deve ensinar.

Tomemos, por exemplo, a noção de *superestrutura* –que foi e ainda é uma noção bastante orientadora das práticas escolares de Língua Portuguesa. Vários autores (Labov, Van Dijk, entre outros) consideram que uma narrativa canônica pode ser descrita estruturalmente como um tipo de texto que apresenta, grosso modo, um *cenário* ou *orientação* (que inclui a descrição das personagens, do lugar e a determinação do tempo, além da situação inicial que servirá de base à criação do problema ou complicação); uma ou mais *complicações* ou *problemas*; uma ou mais *resoluções* e, finalmente, um *desfecho* ou *coda*, que pode ou não conter uma *avaliação* ou uma *moral*. Do ponto de vista do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, pensava-se – e ainda se pensa – que a (re) construção dessa estrutura geral por parte dos alunos forneceria elementos para a apropriação do(s) discurso(s) narrativo(s). É bem verdade que a percepção dessas categorias pode colaborar para uma

---

<sup>54</sup> Schneuwly & Dolz (1997) sugerem que, nesse contexto, “narração”, “descrição” e “dissertação” não seriam exatamente tipologias, mas gêneros escolares destinados ao ensino da composição e da redação (algo como chamar de “dissertação” certo gênero que poderíamos denominar “ensaio argumentativo escolar” e de “narração” uns certos tipos de histórias que circulam na escola). Mesmo tratando-se de uma categorização mais específica, tais denominações ainda seriam muito permeáveis às reflexões tipológicas, pois são tomadas como abstrações.

certa apropriação desse(s) discurso(s)<sup>55</sup>. Numa fábula, num conto de fadas, numa crônica literária, num romance policial, num romance de aventura etc., até podemos reconhecer estas categorias superestruturais ou algumas delas, ainda que nem sempre na sua ordem canônica mas, ao mesmo tempo, sabemos que estes gêneros possuem grandes diferenças entre si. Um conto de fadas, por exemplo, apresenta uma ordem canônica e possui um determinado *cenário* (tempo indeterminado – “era uma vez”; lugar e personagens típicos – floresta, bosques, castelos etc.; príncipes, princesas, reis, rainhas, camponeses, bruxas etc.) – que é totalmente diferente do *cenário* de uma crônica literária (lugar – cidade; tempo – contemporâneo; personagens – pessoas comuns típicas dos centros urbanos), além dessa última não apresentar, muitas vezes, uma ordem canônica. Isso porque esses gêneros visam atingir propósitos diferentes, possuem conteúdo temático, estilos e forma composicional<sup>56</sup> diferentes, refletindo/refratando suas específicas socio-histórias de constituição e desenvolvimento, elementos que também devem ser tematizados em sala de aula.

Dessa forma, não podemos ensinar um *cenário* em geral, um *problema* ou um tipo de *resolução* em geral e, no limite, não podemos ensinar *narrativa* em geral, porque, embora possamos classificar vários textos como sendo “narrativos”, eles são enunciações diversas e, portanto, concretizam-se em formas diferentes – gêneros –, que possuem diferenças específicas.

<sup>55</sup> Antes se trabalhar com essas categorias, do que fazer referência a “começo, meio e fim”, que são termos demasiadamente genéricos e que se mostraram e, ainda se mostram, inócuos para a aprendizagem. A pior comanda que um professor pode fornecer a seus alunos é “*escreva um texto* (ou, pior ainda, “*faça uma redação*”) *sobre x* sem sequer fornecer pistas a respeito da estrutura textual pretendida. Essa suposta liberdade, na verdade bem distante do que acontece na realidade das interações verbais, nas quais não podemos adotar qualquer forma textual, coloca para os alunos um mar quase infinito de possibilidades, com o qual eles, na grande maioria das vezes, não sabem lidar e deixa o professor impotente diante da necessária tarefa de ajudar seus alunos.

<sup>56</sup> Algumas vezes, sobretudo em contexto escolar, na tentativa de compreender o conceito de gênero, muitas vezes, os professores o reduzem à estrutura. Eis um exemplo da diferença entre esses conceitos.

O mesmo ocorre quando pensamos acerca de uma dissertação: um editorial de jornal, um artigo de opinião, uma resenha crítica, um artigo científico, um ensaio expositivo escolar e outros tantos gêneros do discurso que são, por vezes, colocados sob o rótulo *dissertação*.

A dissertação é apresentada, por alguns professores de ensino fundamental e por muitos materiais didáticos, em linhas gerais, como sendo um tipo de texto que possui uma *introdução* (ou *tese* – o que já é melhor, pois especifica mais do que se está falando), um *desenvolvimento* e uma *conclusão*. Ora, considerando apenas os exemplos citados acima, vemos que um editorial e uma resenha crítica são textos pertencentes a gêneros da ordem do argumentar, enquanto que um artigo científico, muitas vezes, é um texto pertencente a um gênero da ordem do expor. O que é, enfim, dissertar? É defender uma posição, sustentando-a com argumentos, ou é discorrer articuladamente sobre um assunto? Ainda que separemos estes dois grandes grupos – *dissertação* e *dissertação argumentativa* –, defender uma posição sustentada com argumentos, é algo realizado numa mesma forma seja numa carta de leitor, num editorial, numa resenha crítica ou num debate? Evidentemente, não. Da mesma forma que não se pode aprender e nem ensinar a narrar em geral, também não é possível ensinar e aprender a dissertar, ou explicar, ou mesmo argumentar, em geral<sup>57</sup>.

Outro grande problema das designações genéricas demais é que, embora sejam abstrações ou generalizações de traços comuns transversais a textos, baseiam-se em poucos gêneros, como parece ser o caso dos contos maravilhosos – gênero ideal do tipo narrativo – e do ensaio escolar ou científico – gêneros ideais do tipo dissertativo.

---

<sup>57</sup> Ver, por exemplo, o livro de André (1978), que pretende ensinar redação. O autor estabelece uma outra diferenciação – “*dissertação objetiva*” – “*transmite conhecimento e tem como finalidade instruir e convencer*”- e “*dissertação subjetiva*” – “*Manifestam opiniões e impressões e tem a finalidade de conquistar a participação efetiva do leitor*”-, que, embora abstraia outro traço distintivo, padece do mesmo tipo de imprecisão. Sob o rótulo de

Atentos ao fato de que as tipologias textuais imprimem um caráter de homogeneidade muito diferente da heterogeneidade presente nos textos empiricamente realizados<sup>58</sup>, com bem assinala Marcuschi (em prep., pp. 7-8), alguns autores como Adam (1992) vão intentar, ao invés de uma abordagem em termos superestruturais, postular *seqüências textuais*, que integradas de forma dinâmica, originariam textos heterogêneos. *Texto* seria, assim, *uma “estrutura composta de seqüências”* (Adam 1993, p.20)<sup>59</sup>. Tendo isso em vista, Adam considera cinco tipos de *seqüências*: *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal*. Embora Adam considere as condições discursivas como determinantes da composição dos enunciados, fá-lo de maneira externa, sem incorporá-las efetivamente nas suas considerações descritivas e analíticas sobre as *seqüências*. E, mesmo considerando a configuração pragmática, considera-a no mesmo nível do conjunto de proposições.

Ao invés de operar com tais *seqüências*, talvez possamos pensar que alguns gêneros ou enunciados pertencentes a alguns gêneros acabem por utilizar-se do estilo, da forma composicional ou de temáticas típicas de outros gêneros, devido à esfera na qual circula ou devido à vontade enunciativa do locutor e à representação da situação de comunicação que o mesmo constrói. Dessa maneira, podemos pensar no processo de *hibridização* dos gêneros, já

---

dissertação objetiva aparecem textos pertencentes a gêneros da ordem do expor e da ordem do argumentar.

<sup>58</sup> Haja visto que, por exemplo, numa narrativa, é comum a inclusão de excertos descritivos, argumentativos e dialogais.

<sup>59</sup> Em outra passagem, Adam (1993, p. 21) define *texto* como sendo “*uma configuração regulada por diversos módulos ou subsistemas em constante interação*.” Esse recorte que fizemos é devido ao nosso objetivo de discutir a noção de *seqüências textuais*, mas é preciso levar em conta que, para o autor, a organização seqüencial é um dos *módulos* constitutivos da textualidade, que estaria em interação com um *módulo de conexão* – constituindo, junto com ele, o conjunto de *proposições* – e com *três módulos de organização pragmática* (*objetivo ilocutório, mecanismos enunciativos e coesão semântica*). Vale dizer que Van Dijk também considera as super e macro-estruturas semânticas (*proposições e macro-proposições*) em paralelo às super e macro-estruturas pragmáticas (*intenções, objetivos, estratégias meio-fim, etc*).

comentado, ou na existência de *gêneros intercalados*. Afinal, os gêneros não são tipos estanques e isolados de enunciados e, entre eles, pode haver uma relação de inclusão, de aliança, de conflito, de determinação etc.

Como já dito anteriormente, no processo de surgimento e desenvolvimento dos gêneros, é comum um determinado gênero absorver e reelaborar outros. Além disso, o que vai efetivamente caracterizar e determinar um gênero são os aspectos ligados às condições de produção em que esses podem ser concretizados em textos/enunciados e não seus aspectos estruturais ou lingüísticos. Como também já vimos, para o círculo bakhtiniano, os enunciados num gênero devem sempre ser descritos num movimento relacional entre aspectos da situação de produção que determinam temas, formas composicionais e estilos. Logo, nessa perspectiva, uma abordagem transversal aos gêneros não caberia.

Assim, a paródia, por exemplo, pode ser considerada um gênero, embora seus exemplares textuais sejam extremamente heterogêneos. Isso porque há um propósito comum que é o de proporcionar o riso e/ou a crítica aos padrões estabelecidos e a outros gêneros, o que sempre reclamará um intergênero (*hibridismo*), que pode, em cada caso, originar diferentes configurações textuais.

Vamos a um outro exemplo, para que ilustremos o que vimos tentando dizer. A resenha crítica é um gênero que subsume o gênero resenha. Numa resenha crítica, do tipo publicado em jornais e revistas de grande circulação, temos, seguramente, uma parte em que o autor descreve a obra resenhada e outra parte em que ele avalia a obra, comenta e/ou dá sua opinião sobre ela. Poderíamos, seguramente, reconhecer numa resenha, seqüências descritivas e argumentativas e, na grande maioria dos casos, também seqüências narrativas e expositivas. Mas a que nos levaria esta constatação? A que nos levaria um esgotamento das possibilidades de configuração de uma seqüência descritiva

tomada de forma transversal aos gêneros? Pensando em nosso objetivo no presente trabalho de tematizar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em que tudo isso auxiliaria um professor a ajudar seus alunos na construção de discursos orais e escritos?

Tal abordagem em termos de seqüências, pode ser justificada no que se refere aos recortes de pesquisa e, neste campo, pode até ser produtiva, no sentido de que se poderia analisar todas as formas de descrição existentes, seus traços comuns, suas diferenças etc. Só estamos sugerindo que tais descrições teóricas nem sempre são muito úteis para situações de ensino-aprendizagem escolar, sobretudo no ensino fundamental, durante o qual se pretende formar leitores/produtores de texto socialmente eficazes e críticos, em favor da cidadania, e não conhecedores de estruturas textuais.

Do ponto de vista de quem pretende formar um leitor/produtor de texto eficiente e crítico, o que deve ser mais considerado é o fato de que uma resenha crítica do tipo mencionado pertence a uma esfera de comunicação social específica, ideologicamente constituída, a imprensa. Um resenhista é alguém, então, que trabalha ou presta serviços para um jornal ou revista (dentre outras possibilidades) e, logo, suas opiniões podem estar subordinadas ou podem ser determinadas aos/pelos interesses das empresas jornalísticas. Seu papel é informar os leitores sobre novos lançamentos que chegam ao mercado (de filmes, livros, peças teatrais, discos, exposições etc.) e aconselhar-lhes ou não seu consumo, num sentido *lato*, dessa novidade. Ele é alguém especialista em uma determinada área - à qual a obra lançada se vincula - que vai ler, ouvir ou ser espectador dessa obra antes da grande maioria do público em geral. Por essa razão, ele apresenta a obra - descreve-a - e a avalia, buscando convencer o leitor a "consumi-la" ou não. Portanto, a descrição da obra é determinada pelo objetivo e também pela apreciação valorativa do autor e pelos demais aspectos relativos às condições de produção, por sua orientação argumentativa e pelas especificidades do objeto a ser descrito, que determinam

os tópicos possíveis de descrição, que estão vinculados a critérios de apreciação estética, os quais serão parte integrante da avaliação do autor. Dessa forma, essa descrição adquirirá uma configuração X, diferente de uma outra descrição, no interior de outro gênero. Assim, *descrever* é uma ação de linguagem que está sempre subordinada a um fim e a situações de produção específicas.

Creemos que este tipo de enfoque – e não principalmente a descrição estrutural – que seria importante de ser tematizado, no estudo dos enunciados e de seus gêneros em situações de ensino-aprendizagem escolar, na medida em que vai possibilitar aos alunos que construam capacidades críticas.

Assim, poderíamos nos perguntar se não se trata de gêneros híbridos ou de gêneros intercalados ou, ainda, de um gênero que foi absorvido por outro, entre os quais há uma relação de subordinação. Se não for esse o caso ou se isso não for suficiente, pode-se até lançar mão de categorias de ações de linguagem (relatar, narrar, descrever, argumentar, contra-argumentar, exemplificar, enumerar, explicar, expor etc.) ou até mesmo de categorizações e descrições tipológicas, até porque não somos pesquisadores “adâmicos”, diante das primeiras postulações sobre a linguagem. Por mais que tenhamos um pressuposto determinado e uma abordagem metodológica X, inúmeros enunciados, advindos de outras teorias ou correntes, atravessam a nossa percepção e significação do objeto. Diante de um texto que não sabemos identificar a que gênero pertence, certamente afirmamos, por exemplo, que se trata de um texto narrativo, argumentativo ou explicativo. Mas, nesses casos, é preciso subordinar as ações de linguagem ou as descrições estruturais ou funcionais às considerações acerca dos aspectos enunciativos e discursivos e não tratá-las no mesmo nível ou de maneira externa, sob risco de sermos contraditórios em relação aos pressupostos assumidos.

É por essa razão que preferimos – ao contrário de Marcuschi (em prep.) e de Bronckart (1999), entre outros – a denominação *gêneros do discurso*, tal

como mantida pela maioria das traduções das obras de Bakhtin, ao invés da denominação *gêneros textuais* ou *gêneros de textos*. Trata-se de marcar, já na denominação, a ordem maior de relevância a ser considerada – a *discursividade* – a qual todos os outros extratos de análise devem estar subordinados, incluindo-se aí aspectos relativos à textualidade<sup>60</sup>.

Novamente, consideramos que lançar mão de tipologias transversais aos gêneros pode ser útil para a pesquisa. Mas, não diríamos o mesmo em relação a situações de ensino-aprendizagem.

Por essa razão, não podemos concordar com Schneuwly (1994) quando este afirma que os tipos de texto seriam “*reguladores psíquicos poderosos*”, na medida em permitiriam um domínio mais consciente dos gêneros, sobretudo dos gêneros heterogêneos, aqueles nos quais estariam presentes diversos tipos<sup>61</sup>. Uma coisa é tematizar com os alunos o que vem a ser descrever, explicar, argumentar, narrar etc.; qual a função disso, tendo em vista toda a organização textual e suas condições de produção e como isso se realiza em determinados textos pertencentes a certos gêneros. Também não se trata de ir um a um, seja com relação aos textos, seja com relação aos gêneros. Primeiro porque, do ponto de vista do objeto, certos fenômenos se repetem seja, num nível intertextual ou intergenérico. Segundo porque, do ponto de vista do ensino-aprendizagem, os alunos, se as aprendizagens anteriores foram significativas, relacionam o novo com o já conhecido. Trata-se apenas de assinalar que não existe um “narrar” geral em circulação e que esta abstração, tomada

---

<sup>60</sup> Bronckart (1999, p. 137) justifica a denominação que assume, por julgar que se tratam de textos que possuem as mesmas características relativamente estáveis em função de seus objetivos, interesses e questões específicas. Em outra passagem, ele diz “[...] *Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de gênero do discurso*” (1999, p. 75), parecendo optar por recortar aspectos da textualidade. Já Mascuschi (em prep, p. 9), embora também julgue oportuna a denominação “*gêneros discursivos*”, vai justificar sua escolha por considerar que “*se tratam de aspectos constitutivos de natureza empírica*” e “*por uma questão de simetria terminológica*”.

<sup>61</sup> Na direção pretendida por Schneuwly, julgamos que outras tantas construções, outros tantos saberes podem ser tomados como “*reguladores psíquicos poderosos*”, como pretendemos demonstrar no terceiro capítulo.

isoladamente – embora possa interessar lingüistas e pesquisadores de áreas afins e apesar de ser útil, em alguns casos, para a descrição de gêneros, desde que subordinada aos aspectos discursivos e enunciativos – , não deveria ser transposta descontextualizadamente para o ensino. O risco que se corre é o de que, como salienta Rojo (1998), os professores de língua materna reduzam a enunciação a seus aspectos formais ou textuais, algo a que já estão mais familiarizados. Isso impediria uma compreensão mais efetiva dos aspectos propriamente enunciativos, envolvidos na mudança de enfoque que um trabalho baseado em gêneros discursivos pode trazer. Este é um aspecto que não podemos ignorar, dado o escopo do presente trabalho.

A consideração dos gêneros do discurso não se constitui na única possibilidade de consolidação de um paradigma enunciativo-discursivo nas práticas de sala de aula mas é, sem dúvida, uma das possibilidades promissoras. Uma outra possibilidade é a consideração de tipos de discurso, para a qual dedicaremos as observações finais do presente capítulo.

Embora haja uma vasta e heterogênea classificação dos tipos de discurso, poderíamos reuni-la em dois grandes agrupamentos, levando em conta sua relação de inclusão com os gêneros – categorias mais gerais das quais os gêneros fariam parte ou categorias menores e transversais aos gêneros. Assim, numa primeira acepção, teríamos que os tipos de discurso seriam categorias mais gerais do que os gêneros. Assim, pode-se pensar em: (a) tipologias, bastante usuais, que levam em conta as formas de organização social, as instituições e as relações sociais (que originariam tipos como: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.; discurso filosófico, discurso científico, discurso literário etc.; discurso da burguesia, discurso do proletariado etc.; discurso da mulher, discurso das minorias etc.; discurso dominante e outros a ele relacionados etc.); (b) tipologias que levam em conta a situação imediata ou o contexto mais geral de produção, baseadas em traços de tipo *mais ou menos imediato* (discursos complexos e discursos difusos (Maingueneau, *apud* Orlandi, 1983) ; *mais ou menos contextual* e, por

oposição, *mais ou menos gramatical* (discurso didático – mais gramatical e menos variante – e discurso polêmico – mais contextual (Dubois, *apud* Orlandi, 1983); *mais ou menos polissêmico e mais ou menos passível de reversibilidade* (Orlandi, 1983); (c) tipologias que levam em conta a enunciação num sentido mais benvenistiano do termo, como a distinção discurso/história/discurso indireto (tipo posteriormente acrescentado pelo autor aos dois primeiros).<sup>62</sup> Em todos esses casos, essas tipologias abarcam uma variedade de gêneros, que especificariam esses diferentes tipos de discursos. Por exemplo, quando falamos em discurso jornalístico sem nenhuma outra especificação, estamos nos referindo aos gêneros notícia, editorial, artigo de opinião, crônica etc.

Uma outra acepção de tipologia discursiva, a segunda das duas a que nos referimos, pode ser depreendida, por exemplo, do trabalho de Bronckart (1999), para quem todo texto seria composto por um ou mais tipos de discurso. Para esse autor, os tipos de discurso são “**formas de organização lingüísticas**, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais.” (Bronckart 1999, p. 250 – ênfases do autor). Em outra passagem, afirma “as **línguas, linguagens e estilos**, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso**” (1999, p. 143 – ênfases do autor.).

A partir da releitura de autores como Weinrich e Benveniste, o autor propõe a existência de quatro tipos básicos de discurso: *narração*, *relato interativo*, *discurso interativo* e *discurso teórico*, que poderiam estar presentes em todos os textos pertencentes a todos os gêneros. Esses quatro tipos seriam definidos a partir do cruzamento de duas coordenadas: relação mundos discursivos/mundo ordinário – que pode estabelecer *disjunções* ou

---

<sup>62</sup> Um maior detalhamento das diferentes tipologias discursivas pode ser encontrado em Orlandi (1983).

*conjunções*<sup>63</sup>, levando em conta a dimensão espácio-temporal – e a relação entre os interlocutores no ato de produção da ação de linguagem – que pode ser de *implicação* ou de *autonomia*<sup>64</sup>. Assim, o *discurso interativo* seria um tipo de discurso *conjunto* e *implicado*; o *discurso teórico* seria *conjunto* e *autônomo*; o *relato interativo* seria *disjunto* e *implicado* e a *narração* seria um tipo de discurso *disjunto* e *autônomo*.

Trata-se, portanto, de uma classificação transversal aos textos e aos gêneros, não baseada em elementos formais (como a maioria das tipologias textuais), mas sim baseada em critérios enunciativos e semânticos, o que, sem dúvida, representa um avanço.

Entretanto, novamente vemos que os aspectos de ordem enunciativa e discursiva mais gerais, ligados às condições de produção dos discursos, não são contemplados.

Do ponto de vista didático-pedagógico, não vemos incompatibilidade em se aceitar uma inter-relação entre tipos de discurso - na primeira acepção aqui exposta - e gênero. Isso pode até ser produtivo para a determinação de critérios para classificações de gêneros ou para a sua descrição. Quanto à segunda espécie de tipologia do discurso, preferimos não designá-la sob esse nome, pela mesma razão que preferimos a denominação gêneros do discurso a gêneros textuais, optando por reservar o termo *discurso* para nos referirmos à relação dos textos com suas condições de produção e com as esferas comunicativas da qual fazem parte, algo inerente à concepção bakhtiniana de texto.

---

<sup>63</sup> *Conjunção* diz respeito à coincidência (ou, mais propriamente, ao cruzamento) entre as coordenadas do mundo discursivo e as coordenadas do mundo ordinário. *Disjunção* é quando há um distanciamento entre essas coordenadas.

<sup>64</sup> *Implicação* supõe que o texto mobilize os parâmetros da ação de linguagem em curso, sendo, portanto, recorrente o uso de referências dêiticas. Nesse caso, há uma co-responsabilidade pela gestão do texto. *Autonomia* supõe distanciamento em relação a esses parâmetros. Nesse caso, os textos são monogerados e as referências a contexto (implicadas) são apagadas.

Contudo, os critérios classificatórios dessa tipologia discursiva não nos parecem nada desprezíveis, podendo, também, ajudar no estabelecimento de classificações ou na elaboração de descrições de gêneros, objetos de discussão do Capítulo 3.

Assim, em resumo, entendemos que, em situações didáticas, relacionar os tipos de discurso com os gêneros pode se mostrar produtivo, mas lançar mão de construtos como seqüências textuais requer muitos cuidados e só deve ser feito se isso tiver algum proveito descritivo ou explicativo inatingível por outras vias e, mesmo assim, a análise dessas seqüências deve estar subordinada à análise dos aspectos relativos à enunciação e ao discurso.

Retomando o que foi dito até aqui e à guisa de conclusão, a defesa da adoção dos gêneros do discurso como um dos objetos de ensino-aprendizagem da área de Língua Portuguesa, em contraposição a um trabalho baseado seja na diversidade textual, seja em diferentes tipos de texto, sustentar-se-ia pelas seguintes razões, de ordem teórica e didática:

- A adoção dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem, permite a/ implica na inclusão, para além de aspectos estruturais presentes num texto, de aspectos da ordem da enunciação e do discurso, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- especificando e ampliando o item anterior, a adoção dos gêneros permite a (e implica na): a) incorporação **de elementos da ordem do social e do histórico** (enredados na sua vinculação com as esferas de comunicação); b) consideração da *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos,

em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro etc.); c) tematização de *conteúdos temáticos, construções composicionais e estilos verbais*;

- A consideração dos gêneros do discurso **nos permite concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo**, possibilitando que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de oferecer ao professor critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos.

Passemos, agora, ao exame da mudança de perspectiva que o conceito de gênero, tal como postulado por Bakhtin e pelos bakhtinianos, traz para o ensino de língua materna, um dos objetos do próximo capítulo.

# CAPÍTULO 2

## EM FAVOR DO GÊNERO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

*“A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constróem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade.” (Karl Marx, 1958)*

*“Al construir nuestro discurso, siempre nos antecede la totalidad de nuestro enunciado, tanto en forma de um esquema genérico determinado como en forma de una intención discursiva individual. No vamos ensartando palabras, no seguimos de una palabra a outra, sino que actuamos como si fuéramos rellenando un todo com palabras necesarias. Se ensartan palabras tan sólo en una primera fase del estudio de una lengua ajena, y aun com una dirección metodológica pésima.” (Bakhtin, 1982)*

Antes de continuarmos a defesa da assunção dos gêneros como um dos objetos de ensino-aprendizagem de língua materna – algo que continuará a ser feito, paralelamente às discussões propostas –, no item 2.1, teceremos algumas considerações sobre o desenvolvimento de pesquisas e abordagens teóricas que influenciaram, direta ou indiretamente, as práticas escolares ou, ao menos, os discursos sobre elas, para que possamos avaliar melhor a mudança de perspectiva que vimos apontando e seus possíveis impactos na escola. Depois, no item 2.2, discutiremos a necessidade de uma mudança em termos de organização curricular, que a eleição dos gêneros, tal como entendida nesse trabalho, pressuporia, como forma de contribuir para um nível de concretização do que defendemos em termos de princípio.

### ***2.1 Do escriba ao sujeito letrado e deste ao “mestre” dos gêneros: uma mudança necessária de perspectiva***

Novamente sem a pretensão de uma retrospectiva histórica, teceremos algumas considerações a propósito do conceito de letramento, em primeiro lugar, por considerarmos que a construção desse conceito foi um marco que influenciou as práticas de alfabetização e de ensino de língua materna nas escolas brasileiras e de outros países da América Latina e, em segundo lugar, por compartilharmos com outros pesquisadores<sup>1</sup> a crença de que é possível conciliar uma certa acepção de letramento com o conceito de gêneros do discurso e que isso pode se mostrar um caminho promissor.

Como contraposição a um sentido restrito, no qual, muitas vezes, era e é tomado o termo *alfabetização* – no qual ensinar a ler e a escrever é equacionado à aprendizagem individual do código ou do sistema alfabético –, a partir da década de oitenta, vemos muitos autores brasileiros (Kato, Tfouni, Kleiman, Signorini, Soares, Rojo, entre outros) colocarem em circulação o termo

---

<sup>1</sup> Por exemplo, Lahire (1993), Rojo (1997; 2000; no prelo).

*letramento*. Os métodos de alfabetização centrados no ensino do código – que vislumbravam facilitar sua aprendizagem, a partir da introdução gradual de letras e famílias silábicas, num processo de ensino que controlava o suposto grau de dificuldade existente entre as diferentes unidades do sistema alfabético – começaram a ser questionados e, cada vez mais, impôs-se a necessidade e proclamou-se a pertinência de um trabalho com textos, desde as séries da educação infantil e, até mesmo, antes da escolaridade<sup>2</sup>.

A apropriação desse novo conceito e dos aportes da Lingüística Textual e da Psicologia Cognitiva – um segundo marco, ao qual fizemos referência no capítulo anterior –, viabilizada pelas ações de formação de professores, fez com que, de *escribas*, nas práticas tradicionais de alfabetização, submetidos à leitura de textos simples (a grande maioria, na verdade, pseudotextos) que exercitavam-se em inúmeras tarefas de ditados e cópias, alguns de nossos alunos fossem alçados à condição de *sujeitos letrados*, que já sabiam coisas sobre a escrita e que liam ou escutavam a leitura de outros e escreviam, autonomamente ou tendo o professor como escriba, textos propriamente ditos.

Kleiman (1995) e Soares (1998) sugerem que o termo teria sido usado, no Brasil, pela primeira vez, por Kato (1986). O contexto de uso desse termo por essa autora, numa discussão que visava a diferenciação entre escrita e oralidade, suas interpenetrações e influências mútuas e que criticava a concepção de escrita como transcrição da fala, já dava uma dimensão do que agora começava a se colocar como questão: não mais a transcrição de um

---

<sup>2</sup> Para um maior detalhamento desse processo e para uma reflexão sobre o importante e determinante papel das interações sociais no processo de construção do letramento e as decorrências dessas considerações para o ensino-aprendizagem da escrita, ver Rojo (1992, 1993, 1994a, 1994b, 1994c, , 1995, 1996, 1997 e 1998).

código em outro, mas as diferenciações entre duas modalidades de linguagem: oral e escrita<sup>3</sup>.

Nessa trilha, vários autores teceram considerações sobre as relações entre essas duas modalidades de linguagem, alguns propondo o estabelecimento de suas diferenciações máximas (como Rojo, 1985); outros propondo-se a considerar suas inter-relações (como Garton & Pratt (1989)<sup>4</sup>; outros, concebendo uma relação de complementaridade (como Catach, 1996)<sup>5</sup> e outros, ainda, propondo uma necessária solução de continuidade entre as duas modalidades (como, por exemplo, de Lemos, 1988 e Marcuschi, 2001).

Para além do estabelecimento de relações mais complexas entre essas duas modalidades de linguagem – discussão esta que, na verdade, atravessa toda essa problemática<sup>6</sup> –, o desenvolvimento da conceitualização de *letramento* traz para o domínio da Lingüística Aplicada uma reflexão sobre as relações entre escrita e cultura e entre escrita e desenvolvimento cognitivo, o que implica em pensar sobre “*o impacto social da escrita*” (Kleiman 1991, *apud* Kleiman 1995, p. 15). Grosso modo, então, *letramento* pode ser tomado “*como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema*

---

<sup>3</sup> A consideração de uma *fala 2*, como resultante do processo de letramento (Kato: 1986, p. 12) reflete uma das tentativas de relacionar, de forma mais complexa, essas duas modalidades, assim como o faz a noção de *fala letrada* em Rojo (1994a).

<sup>4</sup> “( ...) *Letramento está diretamente envolvido com linguagem escrita: este é um senso comum que compartilhamos. Entretanto, também esperamos que pessoas letradas falem fluentemente e demonstrem domínio da linguagem falada. Conseqüentemente, uma definição de letramento deverá reconhecê-lo, especialmente quando se estuda o desenvolvimento das habilidades de linguagem.*” (Garton & Pratt, 1989: 02, *apud* Rojo, 1994a)

<sup>5</sup> Embora postulando a existência de plurissistemas, portanto não mais de duas modalidades de uma mesma língua, Catach (1996, pp. 244-255) vai negar a existência de uma relação de hierarquia e vai conceber uma relação de complementaridade entre ambas: “( ...) *toda linguagem L provida de um oral A e de um sistema de escrita desenvolvido B torna-se L', segundo a equação  $A \times B = L > L'$ .*”

<sup>6</sup> Ver, a respeito, Fiad, Marcuschi, Tfouni & Signorini (em prep.).

*simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”*(Kleiman 1995, p. 19).

A respeito desse impacto social da escrita, Kleiman retoma de Street (1984) duas grandes concepções, que constituiriam dois modelos de abordagem do letramento, sob os quais poderiam ser incluídos a grande maioria dos estudos: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*.

Afirmando ser o modelo autônomo, reproduzido sem grandes alterações desde o século passado, o prevalente na nossa sociedade, a autora o define a partir de Street (1984):

*“(...) concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.”* (Kleiman, 1995, p. 21).

Rojo (no prelo) resume os pressupostos implicados nessa visão de letramento, elencados por Kleiman (1995):

- *“(...) a escrita é vista como um produto completo e autônomo, que apresenta um funcionamento lógico interno ao texto, que a torna independente de contexto;*
- *a escrita é, portanto, uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, que, por sua vez, seria presa ao contexto (visão dicotômica das modalidades);*
- *como seu funcionamento é regido pela lógica e pela racionalidade e não pelo contexto, haveria correlações fortes entre aquisição/invenção da escrita e desenvolvimento cognitivo ou progresso social;*
- *como a escrita apresenta ‘poderes’ e qualidades intrínsecos, estes são atribuídos, por extensão, aos povos e grupos que a possuem.”*

Para além do prejuízo que traz a dicotomia entre as modalidades – algo que comentaremos adiante – e de um certo etnocentrismo (por parte de grupos letrados) facilmente derivável dessa concepção, há, ao nosso ver, um certo equívoco de princípio: a escrita é tomada como integrante da infra-estrutura da sociedade, na medida em que aparece, de maneira causal e mecânica, vinculada ao progresso social.

Em contraposição a essa concepção de letramento, Kleiman vai, novamente a partir de Street (1984), definir o modelo ideológico:

*“(...) o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas”*(Kleiman, 1995, p. 21).

Neste modelo, fala-se em *letramentos*, no plural, estritamente vinculados a seus diferentes contextos de ocorrência, o que traz para a escola e demais instituições, a quem socialmente se atribui uma maior responsabilidade em termos de *letramentos*, uma outra dimensão a se considerar: para além de uma suposta única filogênese e ontogênese da escrita, há que se ter em conta a existência de diferentes gêneses sociais e diferentes tipos de relação entre grupos sociais e a cultura escrita – relações de conflito, de reverência, de preconceitos etc.

Tomemos emprestada a “voz” de Paul Zumthor, numa tentativa de ilustrar alguns desses diferentes tipos de relação.

Interessado nas relações entre oralidade e escrita, sobretudo no que diz respeito à literatura medieval, Zumthor (1993, p.18) vai procurar distinguir três tipos de oralidade, correspondentes a três situações de cultura:

*“Convém – primeiramente – distinguir três tipos de oralidade, correspondentes a três situações de cultura. Uma, primária e imediata, não comporta nenhum contato com a escritura. De fato, ela se encontra apenas nas sociedades desprovidas de todo o sistema de simbolização gráfica, ou nos grupos sociais isolados e analfabetos. (...) oralidade **mista**, quando a influência do escrito permanece externa, parcial e atrasada<sup>7</sup>; e oralidade **segunda**, quando se*

---

<sup>7</sup> Temos certas ressalvas, já mencionadas, quanto ao emprego da adjetivação “atrasada”. Talvez fosse menos perigoso usar uma qualificação do tipo “ainda não totalmente integrada”.

*recompõe com base na escritura num meio onde esta tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário. Invertendo o ponto de vista, dir-se-ia que a oralidade mista procede da existência de uma cultura 'escrita' (no sentido de 'possuidora de uma escritura'); e a oralidade segunda, de uma cultura 'letrada' (na qual toda expressão é marcada mais ou menos pela presença da escrita)<sup>8</sup>*

Poderíamos pensar que essas situações não ocorrem somente em relação a culturas, tomadas num sentido mais amplo, mas também com relação aos diferentes grupos sociais e culturais representados por diferentes sujeitos aprendizes em situações escolares. Ignorar tais situações, desconsiderando tais diversidades ou homogeneizando os processos de letramento e levando em conta somente os domínios e capacidades valorizados pela escola – sem uma investigação da inserção dos alunos nos universos da escrita a que têm/tiveram acesso e sem uma proposta de como valorizar o que minimamente já dominam para, a partir daí, elaborar um planejamento que vise levar o aluno a atingir os objetivos colocados pelo projeto educacional de letramento da escola –, é condenar alguns ao insucesso escolar<sup>9</sup>, como já ocorre, com certa frequência, sobretudo, no ensino público. Sem essa mediação, a solução de continuidade entre oralidade e escrita e seus processos de construção tornam-se mero princípio teórico, só ocorrendo, na prática, para membros de grupos sociais que já possuem contato com as práticas de letramento valorizadas pela escola, que estariam mais próximos da condição de uma oralidade segunda<sup>10</sup>. Isso gera uma contradição interna ao papel da escola, atribuído socialmente, como uma agenciadora de *letramentos*, pois, nesse caso, a escola cobraria algo – o domínio de certas práticas letradas – sem efetivamente “ensiná-las” a todos os seus alunos (apenas colaboraria para o desenvolvimento daqueles que já possuem contato com essas práticas), o que deveria ser um dos seus objetivos principais, numa perspectiva democratizante.

---

<sup>8</sup> Destaques do autor.

<sup>9</sup> Ver, a esse respeito, Lahire (1993).

<sup>10</sup> Cf, a esse respeito, Brice-Heath (1982; 1983), dentre outros.

Não pretendemos aqui discutir em profundidade diferentes posições teóricas sobre a questão<sup>11</sup>, nem tampouco mapear as várias acepções que o termo *letramento* foi adquirindo, com o desenvolvimento dessas abordagens teóricas<sup>12</sup>, mas o que pretendemos com essa exposição é destacar quatro decorrências do conceito de *letramento*, sobretudo, na acepção vinculada ao modelo ideológico: (a) a consideração de elementos relativos à textualidade e ao contexto imediato de produção de texto, para além da consideração sobre aspectos relativos ao sistema de escrita; (b) a valorização de práticas de contato com a escrita em situações de uso, escolares e não escolares; (c) a consideração das relações entre escrita e cultura(s); (d) o incremento da discussão sobre as relações entre oralidade e escrita e a afirmação da necessidade de busca de soluções de continuidade no processo de construção de ambas.

Vemos o quanto esse conceito foi e tem sido fecundo para as áreas de Educação e de Lingüística Aplicada. No entanto, não podemos deixar de pontuar dois problemas que se colocam para a área de ensino de línguas. O primeiro deles diz respeito às relações entre oralidade e escrita e as decorrências que as diferentes formas de ver essa relação acarretam para a prática pedagógica. O segundo deles estaria relacionado a um certo grau de generalidade e indeterminação que, muitas vezes, o termo *letramento* encerra. Mesmo no modelo ideológico, que pressupõe, em verdade, *letramentos* e que destaca as variedades dessas práticas, julgamos haver uma certa imprecisão. Essas práticas envolveriam uma forma de dizer (gêneros)? Várias? Quais? Uma outra pergunta pode iluminar a respostas das anteriores: quanto mais letrada for uma pessoa, melhor será sua performance em diferentes situações de comunicação oral e escrita, em uma sociedade letrada?

---

<sup>11</sup> Ver, a esse respeito, Marcuschi (2001) e Catach (org.) (1996), também Lentin (1988) e Rey-Debeuve (1988).

<sup>12</sup> Ver, a esse respeito, Kleiman (1995) e Rojo (no prelo a).

Na verdade, como veremos, esses dois problemas estão intimamente relacionados. Começemos pelo primeiro deles.

Como vimos, os estudos lingüísticos e psicolingüísticos que se destinaram a pesquisar a natureza da linguagem escrita serviram, em muito, para demonstrar a fragilidade de pressupostos mais restritos e restritivos – como os associacionistas – e também promoveram uma melhor compreensão do objeto “escrita” e do processo de produção e compreensão de textos. Entretanto, alguns desses estudos, sobretudo os que assumem uma concepção *autônoma* de letramento, acabaram por promover uma fragmentação do objeto “linguagem verbal” ainda maior – entre modalidade oral e modalidade escrita –, o que pode ser improdutivo, pois, confinadas ao isolamento (oralidade e escrita), acentuado pelo olhar único das diferenças, perde-se a dinâmica de sua inter-relação, a historicidade, o significado e implicações de seus usos e a dialética de seu desenvolvimento. O que a maioria desses estudos parecem considerar é mais a empiria das manifestações das modalidades de linguagem e menos as condições de produção dos discursos. Há, em alguns casos, um deslocamento da questão, que pode ser flagrado quando vemos, num bilhete, numa carta ou em um *e-mail*, *marcas de oralidade* ou quando vemos, num seminário, numa conferência ou numa palestra, *marcas de escrita*. Isso já foi observado e discutido por diversos outros autores e teorias, por exemplo a Análise Crítica do Discurso que distingue *canal* – gráfico e fonológico – de *meio* - oral e escrito. Tannen (1980) e Chafe (1984) (*apud* Kleiman, 1995), retomando o recorte funcionalista de Halliday, consideram que a oralidade partilharia de propriedades da escrita, quando o que está em foco é o conteúdo, e a escrita partilharia de propriedades da oralidade, quando o que está em foco é a relação interpessoal. Posições como a do primeiro caso tentam resolver a questão pela sua superfície, ocupando-se mais da materialidade das formas do enunciado e de considerações acerca deste enquanto um produto acabado, desconsiderando sua gestão, o gênero a que pertence e outros elementos da situação de produção. No segundo caso, embora considerada, a situação de

produção é praticamente reduzida a funções. Ambas as respostas deixam de capturar o que parece estar no cerne da questão – o ato da enunciação, suas condições de produção, a gestão do enunciado, sua forma, seu tema, sua composição e seu estilo, ou, mais especificamente, seu gênero.

Ora, retomando a distinção proposta por Bakhtin entre gêneros primários e secundários, pode-se pensar que a questão não está exatamente na forma de materialização (oral ou escrita), nem num suposto contexto material de escrita ou de fala, mas sim nas condições de produção de discursos ou, mais especificamente, de enunciados, mais ou menos monologizados; mais ou menos monogerados; mais públicos ou mais privados; mais ou menos formatados socialmente; que supõem maior ou menor imediatez; objetivando x, y ou z etc.

A perspectiva desses estudos lingüísticos e psicolingüísticos, que acentuam as diferenças entre escrita e oralidade em termos de modalidades, aparece refletida em muitos dos programas escolares, quando da definição de objetivos ou quando do elenco de conteúdos<sup>13</sup>. Tal consideração deu origem a algumas práticas centradas na insistência em se diferenciar a oralidade da escrita. Traduzidas em alertas pedagógicos do tipo “*não escrevemos como falamos*” e em atividades que visam aspectos dessa diferenciação, esta posição acaba gerando, quando muito, uma certa internalização da figura de leitores ausentes no contexto, para quem é preciso ser claro, contextualizar suas idéias, explicar melhor etc., sem, entretanto, dar pistas mais sólidas a

---

<sup>13</sup> Vale dizer que a inclusão de um trabalho com oralidade nos programas curriculares já representa um grande avanço, posto que a oralidade muitas vezes ficou – e ainda fica – de fora de muitas práticas escolares. Por trás disso, parece haver um pressuposto de que se aprende a usar a linguagem oral em situações cotidianas, sem necessidade de um ensino formal, dado que se aprende a falar em casa, antes da escolaridade. Já o aprendizado da escrita, dependeria de um ensino formal, institucionalizado, sendo, portanto, obrigação maior da escola.

propósito de como fazê-lo. Ora, não se pode ensinar linguagem oral em geral, da mesma forma que não se pode ensinar linguagem escrita em geral<sup>14</sup>.

Por essa razão, a maioria das práticas escolares de trabalho com a oralidade acaba sendo esvaziada, consistindo apenas em propostas genéricas de discussões coletivas, trocas de opiniões ou, no máximo, tematizam questões normativas, de registros ou de diferenças em relação à escrita e à norma culta, muitas vezes fundidas. Essas práticas acabam sendo pouco produtoras porque, novamente, a questão aparece desfocada: o que deveria estar em questão são as diferentes formas de dizer, determinadas por diferentes situações comunicativas e não, simplesmente, o fato da materialidade do dito pertencer à modalidade oral ou escrita, regidas por uma espécie de contexto de produção geral e indiferenciado.

Com isso, a escola acaba promovendo uma contradição básica: demanda e cobra algo que deveria ensinar, mas não ensina. É o caso dos inúmeros pedidos de realização de seminários por parte dos alunos e da exigência de que sejam audiência qualificada, em palestras e nas próprias aulas expositivas.

Ao invés de aulas que tematizem “o falar” ou “a oralidade” de uma forma geral, pode-se e deve-se tomar os gêneros orais públicos como objetos de ensino, o que permitiria um maior desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos e uma melhor condição de exercício da cidadania. Na mesma direção, Schneuwly (1997, p. 6) afirma:

*“O oral não existe; existem **orais**<sup>15</sup>: atividades de linguagem realizadas oralmente; gêneros que se praticam essencialmente por meio da oralidade. Ou então atividades de linguagem que combinam o oral e o escrito. De fato, nada há em comum entre a performance de um orador e a conversação cotidiana; entre a tomada de turno num debate formal e numa discussão num grupo de trabalho;*

<sup>14</sup> Ver, a respeito, Dolz & Schneuwly (eds) (1998) e Rojo (2000b).

<sup>15</sup> Grifo nosso.

*entre uma aula dada e uma explicação dada numa situação de interação imediata; entre a recontagem de um conto em sala de aula e a narrativa de uma aventura no pátio do recreio. Os meios lingüísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz diferentemente; e também a relação com a escrita é específica em cada caso.”*

*“(…) As formas cotidianas de produção oral, especialmente nas crianças, funcionam principalmente sob a forma de reação imediata à palavra de outros interlocutores presentes; a gestão da palavra é, pois, coletiva; a palavra do outro constitui o ponto de partida de sua própria palavra. Embora igualmente inscritas numa situação de imediatez - pelo fato mesmo de que a produção oral se faz em geral em presença de outros, sob forma dialogal ou (freqüentemente) monologal, de acordo com as situações -, as formas institucionais do oral implicam outros modos de gestão que são essencialmente individuais: o que deve ser dito não se elabora somente ‘aqui e agora’, mas necessita preparação, sob modalidades diversas, que entra em interação com o processo de produção em situação; a palavra dos outros não é mais somente aquela imediatamente presente, mas, ao mesmo tempo, é aquela proferida alhures, anteriormente, por outros não presentes aos quais igualmente nos dirigimos: a da instituição e de seus membros representantes; essas palavras podem (e, às vezes, devem) ser integradas sob uma forma enunciativamente explícita num discurso próprio; a estrutura do discurso é o resultado de uma intensa ação recíproca entre gestão local no ‘aqui e agora’ e gestão mais global do discurso. Tudo isso pressupõe o domínio de instrumentos semióticos complexos, que podem ser os das formas cotidianas - mas diversamente utilizadas - ou ser específicos, ligados a formas institucionais de comunicação oral.” (Schneuwly, 1997, p. 14).*

Assim, cabe dizer que uma outra vantagem da adoção da noção bakhtiniana de gêneros do discurso reside no fato de que esta possibilita um melhor tratamento da linguagem oral, que também deve ser, como bem salientam os *PCNs de Língua Portuguesa para os 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*, objeto de ensino-aprendizagem – já que o domínio dos gêneros orais públicos também é importante para o exercício da cidadania –, possibilitando, além disso, se não a superação, pelo menos a complexificação da dicotomia entre escrita e oralidade, estabelecida pelos estudos lingüísticos e psicolingüísticos, já que essas modalidades podem ser enquadradas sob uma ótica mais enunciativa, a partir da distinção entre gêneros primários e secundários. Poderíamos pensar, então, num certo *continuum* de gêneros, cuja apropriação garantiria uma não ruptura do processo de construção da linguagem. Esse *continuum* de gêneros relacionar-se-ia com outros contínuos,

determinando suas escolhas em níveis menores, como ilustra Marcuschi (2001, p. 42):

*“O **contínuo dos gêneros** textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o **contínuo das características** que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num **contínuo de variações**, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de **contínuos sobrepostos**”<sup>16</sup>.*

Passemos, então, ao segundo problema, enunciado algumas páginas atrás, a propósito da certa generalidade expressa pelo termo *letramento*. Na ocasião, traduzimo-la pela seguinte questão: *quanto mais letrada for uma pessoa, melhor será sua performance em diferentes situações de comunicação, em uma sociedade letrada?*

A tendência do senso comum e também das pesquisas que seguem o modelo autônomo de letramento será dar uma resposta afirmativa a essa pergunta, muito provavelmente, sem perguntar o que se está entendendo por “pessoa letrada”.

Vejamos algumas afirmações que corroboram essa tendência:

*“(...) Entretanto, também esperamos que pessoas letradas falem fluentemente e demonstrem domínio da linguagem falada.”* (Garton & Pratt, 1989, p. 2, *apud* Rojo, 1994a)

*“(...) O certo é que diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade.”* (Marcuschi 2001, p.10)<sup>17</sup>.

No entanto, na perspectiva do modelo ideológico de letramento, a melhor resposta seria “depende”. Se as práticas de letramento das quais esse

---

<sup>16</sup> Destaque do autor.

<sup>17</sup> Vale comentar que não consideramos que os autores em questão adiram ao modelo autônomo de letramento, já que, em várias de suas obras, destacam a importância da consideração das condições de produção e procuram estabelecer relações entre escrita e oralidade. Apenas não concordamos com a generalidade das afirmações, sem uma explicitação do que se está entendendo por “letrado”.

determinado sujeito participou foram variadas e permitiram a apropriação de diferentes gêneros, a resposta é “provavelmente sim”. E a modalização denota que pode haver uma situação de comunicação que demande o uso de um determinado gênero que o sujeito em questão não domine, o que implicará numa performance ruim, por mais que ele possa ser letrado e tenha se apropriado de tantos outros diferentes gêneros. Situação essa que implicaria num “não” como resposta.

No dizer de Bakhtin (1982, pp. 269-270):

*“Muchas personas que dominan la lengua de una manera formidable se sienten, sin embargo, totalmente desamparadas en algunas esferas de la comunicación, precisamente por el hecho de que no dominan las formas genéricas prácticas creadas por estas esferas. A menudo una persona que maneja perfectamente el discurso de diferentes esferas de la comunicación cultural, que sabe dar una conferencia, llevar a cabo una discusión científica, que se expresa excelentemente en relación con cuestiones públicas, se queda, no obstante, callada o participa de una manera muy torpe en una plática de salón. En este caso no se trata de la pobreza del vocabulario o de un estilo abstracto; simplemente se trata de una inhabilidad para dominar el género de la conversación mundana, que proviene de la ausencia de nociones acerca de la totalidad del enunciado, que ayuden a plasmar su discurso en determinadas formas composicionales y estilísticas rápida y desenfadadamente; una persona así no sabe intervenir a tiempo, no sabe comenzar y terminar correctamente (a pesar de que la estructura de estos géneros es muy simple).”*

Vemos que a noção de *letramento* pode ser mais produtiva se acompanhada de uma certa especificação, dado que não existe **um** letramento **único** (e mesmo a pressuposição de *letramentos* carece de maior especificação), no mesmo sentido em que não existe **a** escrita nem **a** oralidade. Tal especificação pode ser dada pelos gêneros do discurso, pois todas as práticas sociais ligadas à escrita ou, se se preferir, todos os *eventos de letramento*, como toda interação semiótica verbal, materializam-se através de uma forma genérica.

Daremos dois exemplos para concretizar a necessidade de especificação das formas de dizer e acentuar um pouco mais a gravidade do que o não entendimento dessa questão pode ocasionar. Rojo (comunicação oral) relata um

episódio ocorrido numa assembléia de trabalhadores, na qual um operário levanta uma questão de ordem, dizendo que os trabalhadores tinham que ter mais tempo para falar do que os estudantes, porque os estudantes organizavam suas idéias mais rapidamente e, por isso, concluía sua fala num tempo menor, o que era injusto. O que ocorria é que a maioria dos trabalhadores que fazia uso da palavra relatava situações vivenciadas, ao invés de argumentar, ou usava esses relatos como sustentação de uma idéia que queria defender, o que fazia com que esses não conseguissem terminar a fala no tempo pré-determinado. Muito provavelmente, o operário reclamante não percebia o que, de verdade, estava em questão, atribuindo possivelmente o término da fala dentro do tempo previsto por parte dos estudantes a uma questão de superioridade intelectual<sup>18</sup>. Esse exemplo ilustra bem as conseqüências do não domínio de um gênero específico, neste caso, o discurso típico de assembléia, e as conseqüências, às vezes até preconceituosas, que a não consideração dessa particularidade pode ocasionar.

Vejamos um outro exemplo. Michaels (1991) relata a observação de atividades do tipo “hora da rodinha” em uma sala de aula constituída por metade de crianças brancas e metade, negras. Essas atividades eram desencadeadas por uma frase tipo fórmula “Ok, quem tem algo importante (*interessante, especial*) para contar?”. O que era esperado como resposta a essa comanda era um relato de experiência vivida. As crianças brancas tinham um desempenho melhor, dado que tendiam a produzir um relato mais organizado, com eventos ordenados seqüencialmente, centrado em um único tópico ou em uma série deles intimamente relacionados. Já as crianças negras, ao tentarem fazer os relatos, tendiam a um estilo de associação de tópicos, relacionado uma coisa a outra, sem a manutenção do tópico e sem a explicitação da seqüencialização temporal. A própria professora tinha mais facilidade em

---

<sup>18</sup> Claro que a escolarização avançada tem relação com uma performance mais ou menos adequada em situações de comunicação, sobretudo públicas, até porque o quanto se sabe sobre um conteúdo ajuda nessa adequação. Mas isso não pode ser visto como fator determinante; pelo menos, não como o único.

ajudar as crianças brancas, pois se tratava de algo mais próximo do pretendido. Suas ajudas às crianças negras eram mais inócuas, dado que ela não percebia o que estava se passando, não sabendo como agir mais eficazmente<sup>19</sup>. Ora, acontece que as crianças brancas viviam, em contexto familiar, inúmeras situações de relato, o que lhes possibilitava um certo domínio do gênero. O meio sócio-cultural das crianças negras não privilegiava o relato no seu dia-a-dia, o que o tornava um gênero mais distante e pouco apropriado pelas crianças. Isso explicaria as dificuldades apresentadas. Não faltariam, entretanto, para esse caso, interpretações mais reducionistas e, até mesmo mais preconceituosas, que poderiam sugerir uma superioridade por parte das crianças brancas. A história da humanidade, infelizmente, esta repleta de exemplos que corroboram essa afirmação.

Não estamos, com isso, desconsiderando a necessidade de se ensinar aspectos inerentes à oralidade ou à escrita, enquanto materializações específicas de linguagem. No caso da oralidade, há que se considerar o ritmo, a altura, as pausas, a entonação e os demais elementos prosódicos, bem como outros elementos não verbais, como gestos, expressões faciais etc. O que estamos sugerindo, a exemplo de outros pesquisadores<sup>20</sup>, é que esses aspectos devem ser focados no interior do trabalho com um determinado gênero, já que a definição de padrões de uso adequado desses elementos depende das características do gênero e de suas condições de produção.

Também não estamos desconsiderando o fato de que “*a transmissão do texto não vem após sua produção, a maneira como ele se institui materialmente é parte integrante de seu sentido*” (Maingueneau, 1995, p. 84) ou sugerindo que não se deva tematizar outros aspectos enunciativos

---

<sup>19</sup> Cf. também, a esse respeito, Brice-Heath (1982; 1983).

<sup>20</sup> Por exemplo, Schneuwly (1997), Schneuwly & Dolz (eds) (1998), Rojo (2000b).

transversais próprios da escrita e da oralidade. Só estamos querendo dizer que estes devem também ser postos em relação com os gêneros, através dos quais se concretizam enunciados escritos e orais.

Assim, pode ser proveitoso redimensionarmos o conceito de *letramento*, vinculando-o aos gêneros do discurso; algo como definir o processo de letramento como o processo de apropriação das formas genéricas ligadas, de uma ou de outra maneira, à escrita. Ser letrado, nessa concepção, é dominar diferentes gêneros secundários. Portanto, nessa perspectiva, a escola não deve só se preocupar com a oferta de práticas de letramento, tomadas de forma geral, mas, antes e principalmente, deve criar situações para que os alunos possam se apropriar de gêneros secundários que circulam socialmente. É isso que pretendemos significar quando dizemos *mestre dos gêneros*: alguém que desenvolveu mestria na utilização dos gêneros; alguém que os domina e deles se serve para garantir adequação e bom desempenho em diferentes situações comunicativas.

*“(...) para utilizar libremente los géneros, hay que dominarlos bien.”* (Bakhtin, 1982, p. 268).

Mesmo correndo o risco de submetermo-nos a todas as críticas já feitas a defesa da necessidade de construção de uma “metacognição” e cientes do desgaste do termo, de sua vulgarização e do viés cognitivista que possui em alguns casos, achamos que o caminho mais provável para a mestria dos gêneros em situações de ensino-aprendizagem escolar passa não só pelo incremento de situações de uso, mas também pela reflexão sobre elas. Por essa razão, nesse contexto, não podemos concordar inteiramente com Todorov (1980) quando afirma que:

*“É porque os gêneros existem como instituição, que funcionam com o ‘horizontes de expectativa’ para os leitores, como ‘modelos de escritura’ para os autores. Estão aí, com efeito, as duas vertentes da existência histórica dos gêneros (ou, se preferirmos, do discurso metadiscursivo que toma os gêneros como objeto). Por um lado os autores escrevem em função do (o que não quer dizer: de acordo com o) sistema genérico existente, aquilo que podem testemunhar no texto e fora dele, ou, até mesmo, de certa forma, entre os dois: na capa do livro; esse testemunho não é evidentemente o único meio de provar a existência dos*

*modelos de escritura. Por outro lado, os leitores lêem em função do sistema genérico que conhecem pela crítica, pela escola, pelo sistema de difusão do livro ou simplesmente por ouvir dizer; no entanto, não é necessário que seja consciente desse sistema.” (Todorov, 1980, p. 49)*

A discordância diz respeito à última parte da citação – “*não é necessário que seja consciente desse sistema*”. É fato que é plenamente possível alguém sair-se bem em diferentes situações de comunicação, por dominar um gênero, sem, porém, ter consciência disso ou saber dizer sobre o gênero. O próprio Bakhtin afirma: “*En la práctica los utilizamos con seguridad y destreza, pero teóricamente podemos no saber nada de su existencia*” (1982, p.267)<sup>21</sup>. De fato, se alguém domina um gênero, não vemos muito sentido na insistência de tematização sobre ele ou, mais especificamente, não vemos razão para que se proponham práticas que visem o desenvolvimento de uma metalinguagem específica, a não ser que se tenha um interesse em melhorar mais ainda a performance ou que se seja movido por algum outro motivo, que não vem ao caso. Mas, em situações escolares, na grande maioria das vezes, estamos diante de sujeitos que não dominam certos gêneros e que, talvez, sem a intervenção escolar nunca venham a dominá-los.

É certo também que, quando pensamos a apropriação do conhecimento como um processo de construção, vários caminhos são possíveis. No nosso caso específico, certamente, pode-se chegar a uma competência de uso, sem que se tenha metacognição a respeito. No campo da literatura, temos inúmeros exemplos de autores que confirmam isso. Alguns usam de todo conhecimento metalingüístico disponível a serviço da sua escritura e outros percorrem caminhos diferentes, não seguindo esse tipo de reflexão. Vão, por exemplo, re-elaborando seus textos a partir de impressões mais subjetivas. Isso, por si só, não determinaria a primazia de um tipo de escritor sobre o outro. Temos exemplos de qualidade em ambos os grupos. Isso parece indicar que seria necessário que a escola pudesse pensar em diferentes percursos para a

---

<sup>21</sup> Grifo do autor.

construção de conhecimentos em geral, de acordo com as possibilidades mais efetivas de aprendizagem de seus alunos. Como já dito, esse é o grande desafio que o sócio-construtivismo impõe às escolas nos tempos atuais. Mas, enquanto isso não for possível, há que se fazer uma opção didática, metodológica e, em última instância, política. Embora se possam “matar” alguns talentos que, potencialmente, poderiam seguir por outros caminhos que não o da metacognição, disponibilizar os mais variados tipos de ferramentas para que os alunos possam ter um desempenho satisfatório, em diferentes situações de comunicação, é garantir um acesso mais universal a essas possibilidades de eficácia, o que, no caso brasileiro, é uma urgência. Além do mais, a metacognição não necessariamente “mata” ou acaba com sensações mais subjetivas, mesmo no caso da arte. O fato, por exemplo, de se conhecer bastante o movimento impressionista e de se saber o porquê do uso do tipo específico de pinceladas, das cores utilizadas, da repetição de certas cenas, da pintura fora dos *ateliers*, dos efeitos visados etc., não faz obrigatoriamente com que se possa experimentar menos emoção diante de um quadro impressionista de Van Gogh. Ao contrário, compreender o significado de tudo isso no contexto da história da arte pode ser razão suficiente para que se possa obter ainda mais fruição estética.

*“ Cuanto mejor dominamos los géneros discursivos, tanto más libremente los aprovechamos, tanto mayor es la plenitud y claridad de nuestra personalidad que se refleja en este uso (cuando es necesario), tanto más plástica y ágilmente reproducimos la irreplicable situación de la comunicación verbal; en una palabra, tanto mayor es la perfección con la cual realizamos nuestra libre intención discursiva.”* (Bakhtin, 1982, p. 270)

Assim, como já anunciamos, julgamos interessante e até produtiva a ambigüidade do termo *Metalingüística* no contexto do presente trabalho. Num primeiro sentido, já evidenciado anteriormente, relaciona-se com a intenção de Bakhtin de inaugurar uma disciplina que estuda as relações comunicativas, baseada no princípio maior do dialogismo, o que implica na consideração de algo mais para além do lingüístico stricto sensu – aspectos da ordem da enunciação e do discurso. Num segundo sentido, mais usual e contemporâneo do termo, significa refletir sobre a linguagem, desenvolver uma consciência lingüística. Ora, cruzando os sentidos, teríamos colocada uma reflexão sobre

as relações comunicativas, sua vinculação com as esferas de atividades humanas, os gêneros que fariam parte dessas esferas, a forma composicional desses gêneros, seus estilos, os conteúdos temáticos pertinentes a cada um deles etc.

É claro que não se trata de formar uma infinidade de lingüistas: há que se operar transposições didáticas que decidam o que é relevante e o grau de aprofundamento necessário, que pode e deve ser diferente para cada gênero, algo que tematizaremos no próximo capítulo.

Passemos a uma última consideração que, acreditamos, desempenha um papel importante como sustentação da proposição de que é preciso haver uma mudança de perspectiva nas práticas escolares que permita a concretização do objetivo de propiciar aos alunos um domínio mais efetivo dos gêneros em circulação, em favor da cidadania.

Trata-se da interessante e produtiva sugestão de Schneuwly (1994) de considerar o gênero como (*mega-*) *instrumento*, no sentido vygotskiano do termo. Isto é, considerá-los como mediadores de ação, no caso específico, como mediadores semióticos das ações discursivas que acontecem entre sujeitos<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Vygotsky toma de Marx e Hegel os conceitos de *atividade mediadora* e de *instrumento*. De Hegel, retoma considerações sobre a *atividade mediada*: “A razão é tão engenhosa quanto poderosa. A sua engenhosidade consiste principalmente em sua atividade mediadora, a qual, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem qualquer interferência direta no processo, realiza as intenções da razão.” (Hegel, *apud* Vygotsky, 1984, pg. 61) De Marx, que relê Hegel, retoma as considerações sobre *instrumentos* de trabalho, quando o mesmo afirma que os homens “usam as propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos, fazendo-os agirem como forças que afetam outros objetos no sentido de atingir seus objetivos pessoais.” (Marx, *apud* Vygotsky, 1984, pg. 61).

Nesse sentido específico, não só esses *instrumentos* mediarão as atividades, como também permitirão sua materialização. Os gêneros seriam, assim, instrumentos que mediam, dão forma e viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem<sup>23</sup>.

Mais do que *instrumentos*, Schneuwly propõe, metaforicamente, tratar os gêneros como *mega-instrumentos*, a exemplo de uma fábrica, que conteria vários instrumentos menores de produção.

*“On pourrait ici filer une autre métaphore: considérer le genre comme un “méga-outil”, comme une configuration stabilisée de plusieurs sous-systèmes sémiotiques (surtout langagiers, mais également para-langagiers) permettant d’agir efficacement dans une classe bien définie de situations de communication.”* (Schneuwly, 1994, p. 162)

Embora o autor não detalhe quais seriam exatamente esses instrumentos menores, poderíamos considerar que seriam elementos de ordem enunciativa, textual e gramatical, necessários à produção e à compreensão de textos. Nesse sentido, dominar os gêneros significa também saber operar com esses outros instrumentos e, mais importante, sob essa ótica, eles são tematizados de forma necessariamente contextualizada. Assim, cada gênero traz em si mesmo conteúdos específicos de ensino a ele relacionados, outros instrumentos cujo domínio garantiria bom desempenho em situações de ação verbal. Isso é particularmente importante para a prática pedagógica, pois permite uma definição mais precisa em termos de conteúdos e objetivos, que, ao longo do

---

<sup>23</sup> É preciso, aqui, tecer alguns comentários e fazer algumas ressalvas a respeito da consideração dos gêneros como instrumento. A primeira delas é que Vygotsky, interessado no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao aproximar o *signo* do *instrumento*, vai fazer ressalvas quanto aos limites dessa analogia. Embora ambos tenham uma *função mediadora*, as diferenças residem na forma como orientam o comportamento humano. O *instrumento* possui uma *orientação externa*, levando à mudança dos objetos e o *signo* teria uma *orientação interna*, dirigido para o controle do próprio indivíduo, não modificando o objeto da operação psicológica. Cabe, então, destacar que a analogia proposta por Schneuwly é entre instrumentos e gêneros e, como tal, ao nosso ver, haveria para além de uma orientação interna, também uma orientação externa, em relação a um outro. De resto, é evidente que não se pode tomar essa analogia como literal, posto que outras tantas diferenças são evidentes e que esses conceitos não se recobrem.

processo de apropriação de uma determinada forma genérica, serve como referência, tanto para o aluno, quanto para o professor

*“Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado como um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes [e, acrescentaríamos nós, também para os professores.] (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 30).*

Uma última citação que Schneuwly (1994) toma de Spinoza pode nos acrescentar mais uma dimensão alimentadora, a um só tempo, da reflexão sobre a evolução dos gêneros, ao longo da filogênese, e sobre sua apropriação, ao longo da ontogênese:

*“Para forjar o ferro, precisamos de um martelo e, para ter um martelo, é necessário fabricá-lo; e, para fazê-lo, precisamos de um outro martelo e de outros instrumentos que são necessários para fabricar outros instrumentos e assim infinitamente... Mas, assim como, no início, os homens só puderam fazer, com os instrumentos naturais, penosa e imperfeitamente, coisas muito fáceis e, uma vez estas feitas, outras mais difíceis, com menos pena e mais perfeitamente... assim também o entendimento, com seu poder inato, constrói instrumentos intelectuais pelos quais adquire outras forças para outras obras intelectuais e, destas obras, outros instrumentos” (Spinoza, 1677, apud Schneuwly, 1994, p. 168)<sup>24</sup>.*

No contexto de nossa discussão, essa citação parece ilustrar o processo de construção dos gêneros, suas inter-relações – complementares, conflituosas, de aliança, de dominância etc. –, hibridizações e intercalamentos, já assinalados anteriormente. Permite também que pensemos que a mestria dos gêneros traz não só a possibilidade maior de adequação em situações comunicativas diversas, mas amplia nossa possibilidade de compreensão em geral.

Uma última comparação parece-nos esclarecedora e poderá assumir também um papel de síntese.

---

<sup>24</sup> Impossível, no contexto da discussão que vimos desenvolvendo, não refutar a idéia da existência de um “entendimento inato”. De resto, a citação é plenamente adequada e fértil.

Orlandi (1988) estabelece três relações do sujeito com a significação:

- a) a **inteligibilidade**: atribuição atomizada de sentido (codificação);
- b) a **interpretabilidade**: atribuição de sentido, levando-se em conta o contexto lingüístico (coesão) e, acrescentaríamos nós, o contexto imediato;
- c) a **compreensibilidade**: atribuição de sentidos, considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação.

*“No seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica.” (Orlandi, 1988, pp. 115-116)*

Grosso modo, poderíamos dizer que as práticas de alfabetização tradicionais assegura(va)m a inteligibilidade. A apropriação, pelas práticas escolares, do conceito de letramento tomado de forma geral e irrestrita, na sua concepção autônoma, garantiria a interpretabilidade. Já a compreensibilidade, parece-nos que só pode ser alcançada através da assunção de algum construto como objeto de ensino-aprendizagem, que tenha, ao mesmo tempo, um estatuto tão amplo – no sentido de considerar diferentes elementos (de ordem lingüística, textual, enunciativa e discursiva) – e um estatuto tão preciso – no sentido, de especificar as formas de dizer em questão. Dentre as possibilidades mais promissoras nessa direção, sem dúvida, estaria a eleição dos gêneros do discurso como um dos objetos de ensino-aprendizagem na área de língua materna.

Passemos, agora, à análise das decorrências que a assunção do gênero como objeto de ensino-aprendizagem traria (e já traz) para a elaboração de propostas curriculares, numa tentativa de fomentar um nível de concretização das abordagens teóricas aqui defendidas.

## **2.2 Implicações para a elaboração de propostas curriculares**

Bakhtin quando faz afirmações, como a transcrita na epígrafe do capítulo, está supondo uma relação de imediatez entre uma dada situação de comunicação, a escolha de um determinado gênero e sua utilização. Como já apontado, parece evidente que o autor está pensando em sujeitos que já se apropriaram das principais formas de dizer que circulam nas esferas de atividades nas quais atuam no seu fazer cotidiano, social e profissional. Certamente, até porque isso estava fora do escopo de suas preocupações mais primordiais<sup>25</sup>, ele não está pensando no processo de apropriação desses gêneros, seja em situações escolares ou em situações novas, com as quais um sujeito pode se deparar ao longo da vida, quando inicia alguma atividade vinculada ao que é, para ele, uma nova esfera de atividades ou quando, numa mesma esfera, tem que lidar com outros objetivos e situações de interação, que implicam no uso de gêneros aos quais não está familiarizado.

Mas, nosso objetivo de trabalho nos obriga a refletir exatamente sobre essas situações de aprendizagens, mais especificamente de aprendizagens escolares. Para tanto, primeiro, voltaremos a tematizar o uso de instrumentos, só que agora sob a perspectiva da construção de seus esquemas de utilização. Depois, apontaremos as decorrências que estas mudanças na concepção de ensino-aprendizagem trazem para a elaboração de propostas curriculares de Língua Portuguesa.

Schneuwly (1994), tecendo considerações acerca do processo de construção da linguagem, distingue duas grandes tendências em Psicologia. Uma delas vai conceber a atividade como uma ação bipolar – algo que acontece entre um sujeito e um objeto ou entre sujeitos. Outra, orientada por uma perspectiva interacionista social, na qual o autor se insere, vai conceber a

---

<sup>25</sup> Mesmo sem ser um dos campos de interesse central do autor, Bakhtin, na citação da epígrafe do capítulo, mostra bom senso e coerência ao criticar práticas de ensino língua que focam, primordialmente, mesmo no início da aprendizagem, unidades menores que o texto.

atividade como tripolar: *“a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes através do quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis”* (p. 157). Esses objetos específicos, os instrumentos, seriam, por sua vez, bipolares.

Por um lado, são artefatos materiais ou simbólicos disponíveis no mundo físico e social. Mas, sua simples existência não supõe necessariamente seu uso adequado por parte de sujeitos. Basta pensar numa situação em que alguém se deparasse pela primeira vez com um machado ou uma tesoura. Muito dificilmente, descobriria sua utilidade só de observá-los e essa pessoa poderia descartá-lo ou usá-lo para outro fim, de forma não tão adequada ou, ainda, poderia até vir a se machucar. Isso porque esse objeto é um instrumento aos olhos da cultura, mas, para esse sujeito, é apenas algo desconhecido. Pensando na metáfora proposta no item anterior – de se tomar os gêneros como (mega-)instrumentos –, resguardadas as evidentes diferenças, o mesmo dito em relação ao machado pode ocorrer em situações de uso da linguagem. Em contexto escolar, isso é, na verdade, bastante comum. São raros os professores de língua ou professores polivalentes das primeiras séries do Ensino Fundamental que já não ouviram queixas de outros professores das demais disciplinas curriculares a propósito do quanto seus alunos não sabem ler ou escrever. Ora, essa generalização – “não sabem ler” ou “não sabem escrever” – é, na grande maioria dos casos, totalmente indevida. Trata-se, na verdade, novamente – tal e como nos exemplos dados no item anterior –, de falta de domínio de um determinado gênero. Assim, é algo comum e esperável que um aluno, nas primeiras séries da segunda metade do Ensino Fundamental, ao tomar contato mais formal com conhecimentos de áreas específicas como História, Física etc. – em que tudo que é dito é, como sempre, veiculado através de alguma forma genérica –, apresente dificuldades de compreensão, na

medida em que não domina o(s) gênero(s), e, muitas vezes, tampouco o conteúdo<sup>26</sup>.

Assim, voltando à bipolaridade do instrumento da qual nos fala Schneuwly, para além de ser um artefato material ou simbólico, os instrumentos supõem, no dizer do autor, a construção de *esquemas de utilização* por parte dos sujeitos, processo ao qual preferimos nos referir como sendo, no caso específico dos gêneros, um processo de apropriação de formas genéricas, que geraria a mestria no seu uso. Tal apropriação não se dá por osmose, ao primeiro contato, e essa gênese instrumental – como designada por Rabardel (*apud* Schneuwly, 1994) – permitiria a construção de novos conhecimentos, que possibilitariam outras ações sustentadas e orientadas por esses instrumentos, como sugerido por Spinoza.

Dessa maneira, por considerarmos que o domínio dos gêneros não acontece necessariamente apenas pelo contato com textos pertencentes a essas formas de dizer e por julgarmos essa mestria fundamental é que propomos, tal como os *PCNs de Língua Portuguesa do 3º e 4º Ciclos*, a eleição do gênero como um dos objetos de ensino-aprendizagem da área.

Por sua vez, a eleição dos gêneros do discurso como objeto de ensino – escolha decorrente de uma mudança de paradigma na área de ensino de

---

<sup>26</sup> Cabe aqui um comentário, de ordem metodológica. Proceder da maneira descrita acima, ou seja, introduzir um tema do qual o aluno sabe pouco ou nada, através da leitura individual de um texto pertencente a um gênero que ele não domina, sem nenhuma exploração prévia do conteúdo ou do gênero a que pertence o texto em questão, é gerar uma impossibilidade de aprendizagem. Infelizmente, este ainda é um tipo de prática muito presente nas escolas brasileiras. Essa só não é uma prática totalmente dominante, porque o professor das outras disciplinas curriculares que não de português, por vezes, toma para si a tarefa de explorar o conteúdo em outras situações, para além da leitura individual por parte do aluno. Mas o mesmo não pode ser dito em relação aos gêneros presentes, através dos quais os textos se materializam. Isso também, evidentemente, compromete a aprendizagem. Voltaremos a isso mais adiante, quando da discussão dos critérios para escolha de gêneros.

língua<sup>27</sup> –traz inúmeras implicações que vão além da consideração de um novo objeto e de um novo enfoque metodológico geral.

Muitas vezes é até relativamente fácil estabelecer ou aceitar certos princípios e postulações teóricas. O difícil é retirar disso todas as conseqüências possíveis e implementar uma prática consistente e coerente com os pressupostos assumidos. Essa parece ser a principal dificuldade atual que vêm enfrentando as escolas que estão tomando para si o desafio de buscar uma transformação da prática pedagógica de Língua Portuguesa, na direção da concretização de uma perspectiva de base enunciativa/discursiva, viabilizada pela adoção dos gêneros como objetos de ensino.

Muitos educadores vêm tomando a proposta de trabalho com gêneros, na perspectiva aqui explicitada, de forma indiferenciada dos trabalhos que adotam tipologias textuais. Alguns, porque relacionam essa proposta com as explorações tipológicas estruturais que já realizam, supondo ser a mesma coisa (dado que, muitas vezes, os gêneros possuem o mesmo nome que é atribuído a certos tipos de textos no interior de abordagens tipológicas). Outros, porque não sabem exatamente o que propor no lugar das práticas já consagradas, por não conseguirem realizar uma descrição de gênero e uma transposição didática adequadas, por razões diversas – falta de materiais didáticos e paradidáticos nessa perspectiva, de formação para tal, de condições ideais de trabalho etc. Outros ainda, por um não entendimento real da perspectiva teórica em questão. Dessa forma, contradições entre a prática e a teoria que se pretende assumir não faltam<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Na verdade, podemos entender essa relação entre a eleição de gêneros e mudança didática em dois sentidos. Num deles, a busca de um estabelecimento de uma metodologia de ensino de base mais enunciativo-discursiva, que supere as limitações de uma metodologia fundada em bases mais textuais, supõe novos objetos. Num outro sentido, a eleição dos gêneros, tal como considerados por Bakhtin, como objeto de ensino supõe uma mudança metodológica. O primeiro sentido pode ser aquele com que opera o pesquisador interessado no ensino de línguas e o segundo deles pode ser o percurso pelo qual passa um professor, supondo que esse se aproprie realmente do conceito de gênero.

<sup>28</sup> Voltaremos a isso nos capítulos 3 e 4.

Na verdade, a eleição dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem implica numa mudança de perspectiva, de objetivos, de conteúdos e de metodologia: ao invés do estabelecimento de práticas e de objetivos gerais que visem a construção de capacidades, competências ou o uso de estratégias, como de costume nos programas curriculares de Língua Portuguesa, tem-se, agora, conteúdos propriamente ditos a ensinar – os gêneros do discurso, em torno dos quais se organizariam as práticas de compreensão e produção de textos. Ou, se se preferir o uso de uma terminologia mais contemporânea, advinda de Coll (2000) entre outros, não se trata somente de trabalhar conteúdos procedimentais e atitudinais na área de português, mas, também, conteúdos conceituais<sup>29</sup>.

Tomemos um exemplo de proposta curricular para ilustrar o que vimos tentando dizer. Trata-se de um trecho da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau* (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas)<sup>30</sup>:

**“ (...)3.2. 3ª, 4ª e 5ª séries**

**3.2.1. Objetivos**

*Na 3ª, 4ª e 5ª séries, espera-se que o aluno:*

a) *na leitura/interpretação de diversos tipos de texto, adquira a competência de leitor para obter informações, recrear-se, recriar, observar, comparar e compreender:*

- *a função social do texto;*

<sup>29</sup> Estamos nos referindo aqui aos conteúdos ligados às práticas de produção e compreensão de textos e não aos conteúdos gramaticais que, evidentemente, são de natureza conceitual. Os *conteúdos conceituais*, para Coll, abarcaria fatos, conceitos e princípios. Os *conteúdos procedimentais* referem-se a procedimentos, definidos como um determinado conjunto de ações ordenadas para atingir certos objetivos. E, finalmente, os *conteúdos atitudinais* recobririam os valores, as atitudes e as normas (Coll, 2000).

<sup>30</sup> Aproveitaremos também a exposição dessa proposta curricular para discutir sobre a perspectiva de abordagem do objeto linguagem assumida por essa proposta, bem como de seu ensino, como forma de ilustrarmos o que vimos afirmando com relação à falta de consideração de aspectos enunciativos/discursivos em grande parte das propostas curriculares e das práticas escolares.

- *a unidade temática do texto;*
  - *as diferentes interpretações do texto, segundo suas experiências de leitor;*
  - *a interpretação que se sustenta no próprio texto;*
  - *os recursos expressivos utilizados pelo autor;*
  - *o ponto de vista do autor, compreendendo suas intenções e propósitos;*
  - *os elementos que os estruturam;*
- a) *na produção, elabore diversos tipos de textos, segundo sua função social, a partir da leitura, utilizando-se dos elementos estruturais identificados no trabalho de reflexão e operação sobre a linguagem e demonstrando conhecimento:*
- *da modalidade padrão não como forma substitutiva, mas como uma outra forma a seu dispor para certos propósitos discursivos;*
  - *de procedimentos de coesão e coerência;*
  - *dos procedimentos de organização de diálogos;*
  - *dos recursos expressivos para construir o texto segundo suas intenções e opções;*
  - *dos aspectos relacionados à ortografia;*
  - *da organização gráfica do texto;*
- a) *no que se refere à estruturação de frases e palavras, observe, compare e compreenda:*
- *as várias possibilidades que a língua oferece de construção, conforme os elementos que são considerados relevantes para o discurso e as perspectivas em que ele queira construir a oração;*
  - *a flexão e a família de palavras, seu valor e significação.*

### **3.2.2. Conteúdos – 3ª série**

#### **3.2.2.1. Atividades de Linguagem**

- *Expressão e interpretação de vivências através de diferentes formas de manifestação (gestos, desenhos, cores, movimento, sons...).*
- *Conversas, relatos, comentários, debates, dramatizações.*
- *Leitura de textos diversos:*
  - *literários (narrativas infanto-juvenis, contos, fábulas, lendas, poemas...);*
  - *jornalísticos (títulos, manchetes, notícias, resumos, entrevistas, índices, classificados, reportagens, cartas, propagandas...) adequados à compreensão e interesse dos alunos;*
  - *utilitários instrucionais (receitas, bulas, notas explicativas nas embalagens);*
  - *histórias em quadrinhos;*
  - *cartas, bilhetes, diários;*
  - *propagandísticos (anúncios, letreiros em geral, publicitários, cartazes...).*
- *Produção de textos diversos:*
  - *reescrita de histórias a partir da leitura e interpretação de narrativas infanto-juvenis, contos, fábulas, lendas...;*

- *relatos de experiência individual ou coletiva;*
- *história em quadrinhos;*
- *paráfrases, paródias;*
- *cartas, bilhetes, diários, agendas;*
- *jornalísticos (títulos, manchetes, notícias, índices, classificados, cartas, propagandas...);*
- *poéticos.*

### **3.2.2.2. Atividades de reflexão e operação sobre a linguagem**

*Observar, comparar e compreender:*

- a) *no que se refere à produção e interpretação de textos:*
- *as diferentes interpretações do texto, segundo as experiências do leitor;*
  - *a interpretação que se sustenta no texto;*
  - *as diferentes maneiras de construir outros textos a partir dos textos lidos;*
  - *os procedimentos de coesão e de coerência do texto;*
  - *os aspectos relacionados à ortografia: escrita correta das palavras; acentuação e sua relação com o timbre; sinais de pontuação, seu valor expressivo e sua relação com entoação e ritmo;*
  - *os procedimentos de organização de diálogos (discurso direto);*
  - *a organização dos parágrafos;*
  - *os recursos lingüísticos expressivos utilizados e sua adequação à situação de uso;*
  - *a variação lingüística (geográfica, social e situacional);*
  - *os diferentes elementos que estruturam:*
    - *o texto narrativo-descritivo:*
      - ◆ *episódios e modo de relacioná-los e organizá-los;*
      - ◆ *personagens e modo de apresentá-las;*
      - ◆ *caracterização das personagens e do ambiente;*
    - *histórias em quadrinhos:*
      - ◆ *elementos constituintes (personagens, seqüência temporal, trama/enredo);*
      - ◆ *disposição dos recursos gráfico-visuais;*
      - ◆ *título e sua relação com a narrativa das histórias;*
      - ◆ *balão como recurso gráfico (indicação da fala ou de pensamento da personagem);*
      - ◆ *narrador (presença/ausência no texto);*
      - ◆ *legenda, através de discurso indireto, como mais um recurso da narrativa;*
    - *cartas e bilhetes:*
      - ◆ *elementos constituintes (local, data, endereçamento, relato/recado, despedida, remetente);*
      - ◆ *ponto de vista do narrador (1ª pessoa);*
      - ◆ *episódios e modo de relacioná-los e organizá-los;*
    - *texto jornalístico:*

- ◆ *manchetes (diagramação; predominância da função emotiva ou referencial da linguagem dependendo do assunto e do jornal; elementos relevantes ao assunto e tema; recursos sugestivos que levam a diferentes interpretações; adequação sintática);*
- ◆ *classificados (diagramação; predominância da função referencial da linguagem; adequação sintática);*

*b) no que se refere à organização gráfica dos textos:*

- *recursos gráfico-visuais;*
- *separação de parágrafos;*
- *grafia;*
- *sinais de pontuação;*
- *transcrição de diálogos;*
- *acentuação;*

*c) no que se refere à estruturação de frases e palavras:*

- *elementos e papéis semânticos que estruturam e organizam as frases:*
  - *ações, acontecimentos, relações e processos;*
  - *participantes das ações e processos, elementos das relações;*
  - *circunstâncias;*
- *flexão das palavras, seu valor e significação;*
- *família de palavras ou palavras cognatas.“*

Uma primeira consideração se faz necessária, para que possamos contextualizar a presente proposta. Embora seja a última proposta curricular elaborada no âmbito estadual paulista, sua primeira edição data de 1986. A consideração do momento histórico de sua edição, faz recair o acento em suas qualidades e minimiza seus defeitos e faltas. Tal proposta ajudou a consolidar uma certa política lingüística e uma mudança de perspectiva para a área de ensino de língua materna, senão na prática, ao menos no discurso. Dentre outras ações realizadas, tal documento oficializa o respeito às variações lingüísticas e o papel secundário que o ensino de conteúdos gramaticais deve ter face a outros aspectos inerentes a produção e compreensão de textos, além de propor o texto como unidade de análise e de ensino e de apontar para a necessidade de diversificação quanto aos tipos de texto apresentados. Assim, as críticas que faremos a essa proposta são feitas a partir de uma ótica atual, considerando-se resultados de pesquisas e desenvolvimentos de teorias posteriores à data de sua publicação.

Vemos que a proposta transcrita, apresenta tópicos que vão além das estruturas textuais, mas ainda concebe esses aspectos de maneira externa e restrita, já que considera apenas de modo genérico a função social<sup>31</sup> dos textos e o interlocutor, aparentemente tomado na sua condição de indivíduo único e não enquanto membro de um grupo social. Além disso, a consideração desses aspectos – numa seqüência linear de tópicos – encontra-se no mesmo nível hierárquico que os demais elementos formais.

Há na proposta curricular exposta, claramente, uma preocupação em se contemplar uma diversidade de tipos de textos, haja visto o rol de tipos de textos apresentado no item *Atividades de linguagem*. Entretanto, vemos que a abordagem proposta ainda é eminentemente voltada a elementos estruturais, formais ou funcionais, como podemos perceber na listagem que sucede o item “*Atividades de reflexão e operação sobre a linguagem*”, à exceção de três itens, do total de trinta e nove itens e subitens colocados, que tentam abarcar a relação sujeito/texto e os elementos da situação de produção, a saber, os itens “*as diferentes interpretações do texto, segundo as experiências do leitor*”, “*os recursos lingüísticos expressivos utilizados e sua adequação à situação de uso*” e “*a variação lingüística (geográfica, social, situacional)*”. Mesmo quando esses elementos são explicitados, não há um desdobramento que aponte caminhos para o trabalho, ao contrário do que acontece com os aspectos formais e estruturais que são elencados e desdobrados mais exaustivamente.

Ainda com relação à diversidade de tipos de textos sugerida, a exemplo do que acontece em outras propostas curriculares e em livros

---

<sup>31</sup> Embora, à primeira vista, a consideração das funções que desempenha um determinado texto ou tipo de texto possa ser tomada como positiva, já que transcende à estrutura, é preciso tomar cuidado, pois quando as funções são tomadas de modo muito genérico e impreciso, como é o caso no documento analisado (que não explicita quais as funções, nem as relaciona como outros elementos do contexto de produção), corre-se o risco de produzir certas circularidades estéreis. Giannotti (1975, p. 73) destaca esse risco: “...A explicação funcionalista tende sempre para o truísmo de ligar o fato aos mecanismos de manutenção da sociedade”. Neste caso específico poderíamos supor algo como considerar que a função de um texto informativo, como a notícia, é informar, sem que se leve em conta os agentes, interesses e forças, envolvidos nessa aparente ação trivial.

didáticos que já incorporaram a importância de se oferecer uma diversidade tipológica, a escolha dos textos e dos tipos em questão parece ancorada pelo tênue critério que se deve diversificar – o que se mistura com o próprio princípio em questão – e por um certo pragmatismo – que visa ensinar a função e o uso adequado sem, necessariamente, refletir sobre essa função e esse uso –, além de por um suposto prazer que o aluno possa obter com a leitura/escuta ou produção daquele determinado texto. Embora não pareça ser o caso da presente proposta, vale destacar outro critério que costuma orientar a escolha de tipos de textos e de exemplares de textos em outras propostas curriculares e em materiais didáticos: o fato de se ter um conteúdo qualquer que se quer ensinar: valores, normas e conhecimentos ligados a outras áreas, tais como saúde, ecologia, sexualidade etc.

Neste último caso, o texto propriamente dito é minimizado em favor de seus conteúdos, vira pretexto, o que pode significar um desvio dos objetivos de ensino-aprendizagem. Não estamos com isso querendo advogar contra a idéia de *temas transversais*, que podem e devem ser tematizados em textos, seja nas aulas de Português ou de outras disciplinas. Apenas estamos alertando para o fato de que isso deve ser cruzado com os objetivos e conteúdos específicos da área de Português, sob o risco de termos a seleção de textos sendo efetivada eminentemente por esse critério, o que faria com que os objetivos estabelecidos pela disciplina de Língua Portuguesa permanecessem como inatingíveis. Dessa forma, as práticas pedagógicas que consideram apenas esses elementos citados acabam por efetivar a seleção de textos e de tipos de texto, ancorada em critérios muito frágeis, oscilantes e fluídos.

Quanto à organização geral dos conteúdos na proposta exposta, que é o que mais nos interessa aqui discutir, podemos observar que essa se sustenta por uma divisão entre tipos de práticas – *atividades de linguagem e atividades de reflexão e operação sobre a linguagem* –, pressupondo uma diferenciação entre atividades de uso e de reflexão sobre o uso (*atividades lingüísticas e*

*epilingüísticas*) e atividades de reflexão sobre a linguagem (*atividades metalingüísticas*).

Essa última conceituação parece-nos merecedora de uma pequena digressão, dada sua importância teórica e prática e o fato dessa distinção nos parecer ser bastante produtiva. Geraldi (1991) distingue **atividades lingüísticas** que “*são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto*”; **atividades epilingüísticas** que “*são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e nele detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto*”; e **atividades metalingüísticas** que “*são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao processo interativo, mas conscientemente constróem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua*” (Geraldi, 1991, pp. 20, 23, 25).

Mais do que uma simples distinção de tipos de atividades que, por vezes, acontecem concomitantemente, tal conceituação permite pensar em implicações de ordem metodológica para o ensino de língua. Considerando sobretudo o peso dado aos conteúdos gramaticais e a forma descontextualizada como se dava e se dá seu ensino numa perspectiva tradicional, o autor vai defender uma ordem metodológica, propondo que as atividades lingüísticas e epilingüísticas devem preceder as atividades metalingüísticas que, por sua vez, devem se referir, posteriormente, àquelas (Geraldi, 1984, p. 47 e Geraldi, 1996, pp. 73-74)<sup>32</sup>.

Voltando à discussão sobre a forma de organização dos conteúdos vimos que, na proposta apresentada, esses se subdividem em termos de *práticas*. A grande maioria dos programas curriculares da área de Português, a exemplo

---

<sup>32</sup> Tal orientação metodológica é também assumida pelos *PCNs de Língua Portuguesa*, no qual aparece traduzida pelo esquema USO ----> REFLEXÃO ----> USO. Voltaremos a isso oportunamente.

desse, grosso modo, determina capacidade e/ou competências gerais que se espera que os alunos adquiram ou desenvolvam e apresentam uma divisão por tipos de práticas: *leitura, escrita, oralidade* (nem sempre presente), *gramática e ortografia*; ou *compreensão de textos, produção de textos* (às vezes, compreendendo textos orais e escritos; às vezes, somente escritos) e *conhecimentos lingüísticos* (gramática e ortografia); ou, ainda, *prática de compreensão de textos* (orais e escritos), *prática de produção de textos* (orais e escritos) e *prática de análise lingüística*<sup>33</sup>. O documento do MEC (1986) *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa* explicita essa tendência, ao sugerir que o ensino deve estar centrado em três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise lingüística (*apud* Geraldí, 1996, p. 65)<sup>34</sup>. Essa generalização demasiada encerrada sob a denominação *práticas* acaba gerando uma indeterminação de conteúdos que poderia até ser produtiva, mas nem sempre o é.

Vale dizer que a referência a práticas em termos curriculares teve um papel histórico fundamental na área de ensino de língua, na medida em que permitiu um deslocamento de enfoque – da gramática para as atividades de leitura e produção de textos. Além disso, a idéia de se conceber a construção da escrita como algo para além do domínio de uma tecnologia, como a apropriação de práticas sociais, das quais todo sujeito inscrito numa sociedade letrada deveria se apropriar, parece-nos coerente com as propostas teórica e didática que vimos tentando assumir. “*As práticas de linguagem implicam dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular* (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 28) [...] Neste sentido, as práticas sociais “são o lugar de manifestação do individual e do social na linguagem” (Bautier, 1995, p. 203,

---

<sup>33</sup> Essa última é a organização proposta pelos *PCNs de Língua Portuguesa* para o Ensino Fundamental.

<sup>34</sup> Note-se que essas diretrizes excluem das três grandes práticas o trabalho com a oralidade, falha que os *PCNs* não cometem.

*apud* Schneuwly & Dolz, 1997, p. 28). Assim, não se trata de questionar a consideração dessas atividades em termos de práticas, mas sim, novamente, de tentar dar um pouco mais de especificidade a essas práticas e de estabelecer referenciais para que as mesmas não sejam desarticuladas uma das outras.

*“Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada para estas últimas que evita uma imagem delas dissociada no momento de apropriação.” (...) O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso”.* (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 29)

A área de Português é uma das áreas que apresenta maior abertura nas programações curriculares escolares. Geralmente, como já dito, essas estabelecem objetivos gerais e conteúdos que se repetem ao longo de todas as séries escolares. Com exceção dos conteúdos gramaticais, que aparecem mais delimitados por série, e de indicações genéricas e equivocadas do tipo “primeiro narração, depois descrição e depois dissertação”<sup>35</sup>, o restante, muitas vezes, não aparece delimitado, havendo somente o estabelecimento de competências, capacidades ou uso de estratégias, em relação às práticas já mencionadas, que se pretende que os alunos dominem e que se repetem ao longo de todas as séries da escolaridade.

Se, por um lado, essa abertura curricular pode ser vista com bons olhos, na medida em que permite uma maior flexibilidade e mobilidade por parte do professor, que tem espaço para construir sua programação e pode adequar melhor os conteúdos ao seu grupo classe, por outro, essa abertura demasiada apresenta sérios riscos, dos quais destacaremos dois: o fato de se poder repetir o mesmo conteúdo abstrato (por exemplo, um tipo de texto) ou visar a mesma competência (ler criticamente, analisar, sintetizar dados, fatos e situações etc.), focados da mesma forma, durante anos a fio e o fato de não se construir uma articulação horizontal e vertical do currículo, o que o torna

---

<sup>35</sup> Voltaremos a esse ponto, quando comentarmos critérios possíveis para a seleção de gêneros.

fragmentado, desconexo e incoerente, tendo em vista os objetivos elencados. Estes riscos, quando efetivados na prática, acabam por acentuar a ineficácia dos programas curriculares quanto a seu propósito maior de garantir um domínio de discursos orais e escritos, seja em relação à sua compreensão, seja em relação a sua produção. Podemos até verificar a existência de boas atividades ou de bons projetos de trabalho na área de Português, mas, na grande maioria das vezes, os mesmos são isolados e não se articulam com o que vem antes e depois, algo que uma seleção criteriosa de gêneros e o conseqüente trabalho com eles poderia ajudar a evitar.

Pode parecer uma certa contradição, ou no mínimo uma certa “contra-mão” insistirmos na determinação de um certo tipo de conteúdos – os gêneros do discurso – como objeto de ensino-aprendizagem, quando há uma forte tendência na área de Educação de apontar para a necessidade de diversificar os tipos de conteúdos considerados; de retirar a ênfase dos conteúdos, em favor do ensino de competências e de minimizar (para os menos radicais) ou de extinguir (para os mais radicais) as fronteiras entre as disciplinas, através da transversalização de temas. Isso requer algumas considerações.

Não se pode deixar de reconhecer os avanços que as críticas a respeito de abordagens pedagógicas conteudísticas, assimilativas e acumulativas trouxeram para a área de Educação. No entanto, faz-se necessário precisar mais o alvo dessas críticas para que “não joguemos fora o bebê junto com a água do banho”. A um ensino mais conteudístico, que privilegie conteúdos factuais sobrepostos (por exemplo, uma abordagem cronológica, em História) ou conceitos descontextualizados (por exemplo, o ensino tradicional de gramática), que metodologicamente não propicie a contextualização dos fatos e conceitos e a conseqüente reflexão sobre os mesmos, cabe uma contraposição através do seu oposto, já definido, caso se pretenda, em última instância, uma formação para a cidadania. Isso não significa, por si só, que a eleição de conteúdos recortados em diferentes áreas do saber deva ser

abandonada<sup>36</sup>. É bem verdade que o desenvolvimento tecnológico disponibiliza quase todo tipo de informação em segundos, para quem tem acesso a essas mídias, o que dispensa um certo tipo de conhecimento enciclopédico acumulado. É verdade também que não se trata mais de reter informações, mas trata-se de saber procurá-la, de saber discriminar o que é confiável do que não é, de saber relacioná-la e utilizá-la adequadamente para uma determinada finalidade, o que alguns denominam de competência. Mas, primeiro, competências não se desenvolvem em abstrato, supõem algum tipo de conteúdo. Além disso, pensando no conceito de aprendizagem significativa (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983; Coll, 1994; entre outros), só conseguimos nos apropriar de novos conhecimentos se pudermos relacioná-los, de alguma forma, com algo já conhecido, já apropriado. Assim, por mais que tenhamos um montante quase infinito de informações disponíveis, se não se sabe nada a respeito de um determinado assunto, nem se pode relacioná-lo de alguma forma com algo já apropriado, não será possível operar com essa nova informação.

Voltando à crítica das abordagens conteudísticas, o que, no fundo, parece estar em questão é a consideração de que não basta a aprendizagem de um certo tipo de conteúdo (factual ou conceitual) para que se possa ter igualdade de oportunidades no mundo atual. É preciso **algo mais**. Para falarmos desse algo mais, será necessário, por um lado, retomar as distinções já mencionadas, entre diferentes tipos de conteúdos e, por outro, discutir o conceito de *competência*, tão em voga ultimamente. Essas são as duas

---

<sup>36</sup> Cabe, novamente, esclarecer que não somos contra a idéia de temas transversais, nem contra a elaboração de projetos trans-, pluri-, multi- ou interdisciplinares, desde que a pertinência das diferentes disciplinas seja efetiva e não “forçada” como acontece em muitos casos. Apenas não concordamos com o abandono total da idéia de disciplinas ou algo que recorte as diferentes áreas do conhecimento, dado que é impossível compreender o mundo social, cultural e físico em sua totalidade, sem recortes, que por sua vez implicam em objetos de diferentes naturezas, que, por possuírem naturezas diversas, requerem tratamentos específicos. Isso não significa que concordemos com a atual fragmentação extrema do conhecimento e nem, necessariamente, com a atual divisão das ciências ou disciplinas, que, aliás, carece de revisão e de contemporaneidade.

grandes linhas alternativas predominantes no cenário educacional atual e para dar conta da falta acima mencionada é preciso discuti-las um pouco.

Perrenoud (1999) opta por redefinir o conceito de *competência*, como uma alternativa a uma tendência de adicionar ou discriminar tipos de conteúdos (por, exemplo, propor a existência de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais).

Esse autor vai defini-lo como sendo:

*“(...) um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes –, a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas”* (Perrenoud, 1998).

Como vemos, o conceito de *competência*, tal como definido por Perrenoud, traz em si uma referência a situações práticas e sociais; está posto sempre em relação a situações problemas concretas, diferentemente do que são as capacidades, que para o autor implicariam em um *saber-fazer* muito genérico, considerado independentemente de situações efetivas de resolução de problemas (algo como saber analisar, saber argumentar etc.).

Para o autor, as competências não são diretamente observáveis, sendo acessíveis somente via verificação de desempenho. Ao contrário do que consideram alguns autores, como Chomsky por exemplo, competências são aprendizados construídos e não características da espécie.

Construir uma competência requer aprendizagens para que se possa identificar e encontrar conhecimentos pertinentes a uma dada situação, o que, evidentemente, supõe a mobilização de conteúdos. Mas as competências em si não seriam conteúdos e é esse o ponto que distingue uma abordagem por competência, de uma abordagem que prega a ampliação de conhecimentos ou a distinção de conteúdos, tal como a de Coll (2000), já mencionada. Advogando em outra direção que não a de ampliar a noção de conhecimentos, Perrenoud

vai dizer que tais postulações acerca da existência de diferentes conhecimentos e conteúdos reduziria qualquer tipo de ação a conhecimentos e conteúdos. Se as competências supõem conhecimentos e conteúdos, mas não podem ser reduzidas a esses, o que estaria então no cerne da noção de competência e de seu desenvolvimento?

Para diferenciar competência de conhecimento, o autor vai lançar mão da noção de esquemas lógicos, tal como postulados por Piaget:

*“Só há competência quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos”<sup>37</sup>* (Perrenoud, 1999, p. 23)

Tais esquemas não seriam construídos por simples interiorização de um conhecimento procedimental. *“Os esquemas constroem-se ao sabor do **treinamento**, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva”* (Perrenoud, 1999, p.10. Ênfase do autor.).

Para o autor, tal treinamento só será possível se os alunos tiverem tempo para viver experiências e analisá-las. Daí decorre que, mesmo não negando a importância dos conteúdos, o desenvolvimento de competências supõe tempo de trabalho, o que implica em enfatizar menos os conteúdos. Supõe mais do que conteúdos, um certo modo de trabalhar com eles. Trata-se de tentar promover, facilitar ou acelerar o desenvolvimento cognitivo.

O aspecto positivo dessa noção de competência é o fato desta trazer em si uma referência a situações práticas, ao invés da excessiva abstração que muitas vezes acompanha o uso do termo capacidade. Entretanto, mediante a perspectiva que vimos aqui tentando assumir, tal noção mostra-se muito conflituosa. O maior problema reside no fato de que há por detrás dessa noção uma certa visão solipsista de sujeito. A aprendizagem e o ensino, dependentes

---

<sup>37</sup> Esquemas, tal como entendido por Piaget, seriam *“(...) estruturas invariantes de uma operação ou de uma ação”* (Perrenoud, 1999, p. 23).

do desenvolvimento, simplesmente contribuiriam com esse. Ao lançar mão da noção de esquemas, o autor vai, a nosso ver, propor um recuo em direção a um cognitivismo mais extremado, que relega um papel secundário à linguagem e às interações sociais, o que representa um distanciamento de uma abordagem mais sócio-histórica, como a que pretendemos defender. Conceber uma construção através de *treinamento* parece-nos também um recuo, seja na direção de pressupostos ambientalistas (que não seria o caso presente), seja em direção a um enfoque cognitivo-evolutivo.

Por outro lado, concordamos com a afirmação do autor de que há **algo mais** em jogo, para além de conteúdos, na realização de ações – sejam elas verbais ou não – e que a simples adjetivação de conteúdos não ajuda a esclarecer a natureza específica desse **algo mais**.

A vantagem em se tentar traduzir isso em termos de conteúdos é que, por mais que não se tratem rigorosamente de conteúdos, o fato de serem concebidos enquanto tal (conteúdo procedimental, atitudinal etc.) coloca em destaque o papel do ensino (que não é visto só em termos de facilitar o desenvolvimento) e das relações sociais no processo de construção de conhecimento. Numa concepção mais vygotskiana, a aprendizagem não é vista como decorrente do processo de desenvolvimento mas antes propicia esse desenvolvimento e estabelece com ele uma relação dialética. O fato desse algo mais possuir um status de conteúdo no currículo, coloca o professor diante da constatação de que isso pode e tem que ser aprendido e que ele, portanto, deve incumbir-se de ensiná-lo, o que, a nosso ver, é um efeito bastante positivo pois afasta, de uma só vez, postulações de cunho inatista e de cunho cognitivista extremado – nefastas do ponto de vista do ensino aprendizagem, pois colaboram com o procedimento de imputação de culpa sobre o aluno, no caso de seu insucesso escolar – e obrigam o professor a pensar em como trabalhar com esse **algo mais**.

O grande problema é que não há um conceito ou um construto que nos permita falar desse **algo mais**, não sem motivo, designado dessa forma genérica. Todas as outras terminologias – habilidade, capacidade, uso de estratégias, procedimentos etc. – são igualmente problemáticas porque são inespecíficas, insuficientes ou porque carregarem traços de outras perspectivas teóricas. Assim, por falta de uma designação melhor e por julgarmos que é importante considerar esse algo mais, continuaremos a fazer uso dos termos *competência* e *capacidade*, mas tomando-as como algo construído através das interações sociais e supondo que elas não são mobilizadas por esquemas ou estruturas, mas por redes de relações advindas da apropriação de práticas sociais, discursos e conhecimentos.

Portanto, e aqui voltamos ao ponto de partida dessa digressão, o desenvolvimento de competências ou capacidades, algo que concordamos ser necessário, não pode prescindir de conteúdos mas, ao contrário, exige ao mesmo tempo, uma maior especificação desses (por mais que esses possam ser variados) e uma certa amplitude por parte dos objetos escolhidos, no sentido de que se deve eleger objetos que suponham relações de várias naturezas. No nosso caso específico, ensino de língua materna, essa especificação teria relação com propor como objeto formas de dizer em circulação, que supõem competências específicas e não tipologias abstratas que suporiam, no máximo, capacidades gerais. Já a amplitude teria ligação com o fato de que se deve eleger um objeto que permita vários tipos de relações – lingüísticas, textuais, discursivas, temáticas etc. –, e não objetos que suponham somente o estabelecimento de relações num nível estrutural, o que restringiria o tipo de competência que poderia ser desenvolvido.

A nosso ver, como princípio mais geral, os objetivos e conteúdos – o pólo do ensino – determinariam quais competências/capacidades devem ser focadas na escola e não o contrário. Isso não quer dizer que essa relação permaneça unidirecional no desenvolvimento de propostas curriculares. É necessário estabelecer uma mútua determinação dos gêneros com os quais se

pretende trabalhar e das competências/capacidades que se pretende desenvolver, pois a apropriação de um gênero, ao mesmo tempo em que supõe algumas competências/capacidades, possibilita o desenvolvimento de outras, que são, por sua vez, transferíveis para novas situações de aprendizagem ou de uso de outros gêneros, num contínuo processo que novamente pode ser ilustrado pela citação de Spinoza<sup>38</sup>.

Assim, ao invés do estabelecimento de competências amplas e de referências a práticas gerais de trabalho com compreensão e produção de textos orais e escritos e a práticas de trabalho de reflexão sobre a língua, é necessário determinar conteúdos específicos – gêneros – e, a partir dessas escolhas, deve-se integrar essas práticas, através da proposição de atividades de compreensão, produção e análise lingüística, que recortem facetas desse objeto/conteúdo, possibilitando, assim, a apropriação dos instrumentos menores presentes nos textos pertencentes a essas formas de dizer e o desenvolvimento de competências necessárias a seu domínio. Nessa perspectiva, essas atividades estariam sempre contextualizadas e objetivariam a mestria no uso dos gêneros.

Isso só é possível se houver uma proposta de trabalho que inclua um certo regime de imersão, ao contrário de muitas práticas encerradas em livro didático, nas quais se vai de uma atividade a outra, de uma lição a outra, a partir meramente de uma (suposta) unidade temática. Não basta simplesmente oferecer uma diversidade de textos pertencentes a vários gêneros, em atividades estanques e pontuais. É preciso propor um trabalho sistemático de uso e análise de textos que pertençam aos gêneros selecionados. Isso supõe uma organização do trabalho em termos de projetos ou em termos de seqüências didáticas, algo que discutiremos no próximo capítulo.

---

<sup>38</sup> É através dessas relações intergêneros e interdiscursos que pressupomos que as competências são construídas e não através de esquemas abstratos.

Retomando o que foi dito até aqui e acrescentando outras razões, além das já expostas no final do Capítulo 1, a defesa da adoção dos gêneros do discurso como um dos objetos de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, sustentar-se-ia pelas seguintes razões, de ordem pedagógica ou didática:

- A consideração dos gêneros do discurso possibilita uma maior especificação da qual o termo *letramento* ou *práticas letradas* parece carecer;
- Através do trabalho com diferentes gêneros do discurso e da consideração dos gêneros primários e secundários e de suas inter-relações é possível pensar numa solução de continuidade entre o desenvolvimento da oralidade e da escrita;
- A consideração dos gêneros do discurso permite um melhor tratamento da oralidade, que nessa perspectiva, passa a ser focada sempre em relação aos gêneros orais;
- Os gêneros seriam *mega-instrumentos*, que incluiriam outros instrumentos, consideração essa que fornece pistas a propósito do que ensinar e do como ensinar de forma contextualizada;
- O trabalho baseado em gêneros permite a integração contextualizada de atividades de compreensão, produção de textos e análise lingüística;
- A escolha de gêneros do discurso fornece parâmetros e princípios que impediriam a construção de propostas curriculares demasiadamente abertas, desarticuladas, garantindo uma maior eficácia das mesmas;
- O trabalho com os gêneros do discurso, ao mesmo tempo em que supõe o uso de competências, favorecem seu desenvolvimento, na medida em que

pressupõe relações de diferentes naturezas (lingüísticas, textuais, discursivas etc.)<sup>39</sup>.

Assim, propomos que os gêneros sejam tomados como um dos conteúdos curriculares e que o trabalho com estes seja feito em termos de uma imersão, na qual atividades de produção, compreensão e análise lingüística devem recortar as características dos gêneros selecionados e das esferas de atividades pelas quais circulam.

Tendo em vista nosso objetivo maior de contribuir para a concretização de propostas de trabalho que tomem o gênero como objeto de ensino-aprendizagem, após uma explanação desse conceito (feita no capítulo anterior), a sustentação da eleição desse como objeto de ensino-aprendizagem (feita nos capítulos 1 e 2) e após a discussão de implicações gerais em termos de perspectivas de ensino-aprendizagem e de elaboração de propostas curriculares que tal adoção pressupõe (feita no presente capítulo), cabe agora continuar este percurso, descendente em termos de níveis de concretização.

Para tanto, faz-se necessário um maior detalhamento de aspectos relativos à construção de propostas curriculares e uma discussão sobre formas de encaminhamento para o trabalho pedagógico com os gêneros, objetos dos próximos capítulos.

---

<sup>39</sup> Some-se a isso o fato de que resultados de pesquisas mostram que um trabalho baseado em gêneros do discurso acarreta uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos. Referimo-nos aqui a pesquisas realizadas por professores da Universidade de Genebra - Joaquim Dolz & Bernard Schneuwly, entre outros.

## PARTE II

# OS GÊNEROS COMO OBJETOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM

*“(...) Diferente da teoria teórica – discurso profético ou programático que tem em si mesmo o seu próprio fim e que nasce e vive da defrontação com outras teorias -, a teoria científica apresenta-se como um programa de percepção e de ação só revelado no trabalho empírico em que se realiza. Construção provisória elaborada para o trabalho empírico e por meio dele, ganha menos com a polêmica teórica do que com a defrontação de novos objetos. Por esta razão, tomar verdadeiramente o partido da ciência é optar, asceticamente, por dedicar mais tempo e mais esforços a pôr em ação, os conhecimentos teóricos adquiridos investindo-os em pesquisas novas, em vez de os acondicionar, de certo modo, para a venda, metendo-os num embrulho de metadiscorso, destinado menos a controlar o pensamento do que a mostrar e a valorizar sua própria importância ou deles retirar diretamente benefícios fazendo-o circular nas inúmeras ocasiões que a idade do jacto e do colóquio oferece ao narcisismo do pesquisador.” (Bourdieu, 1989, p. 59)*

## CAPÍTULO 3

### CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTABELECIMENTO DE PROGRESSÕES E A ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES

*“O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isso é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (Grundy , 1987, p. 5)*

*“É então a integração de instrumentos semióticos elaborados socialmente que transforma o funcionamento psíquico e que se encontra na base da construção de novas funções psíquicas. O fato central do desenvolvimento é a transformação dos processos psíquicos pela apropriação desses instrumentos semióticos. Através dessas poucas considerações vemos que o contexto, a intervenção educativa e, mais particularmente, o ensino não podem simplesmente ser considerados como um “alimento” à maneira dos aquisicionistas, para quem o desenvolvimento se dá com total autonomia. A intervenção educativa dá uma forma particular ao desenvolvimento, porque coloca à disposição, em termos de instrumentalização do desenvolvimento da criança, ferramentas semióticas que lhe permitem construir e reconstruir suas próprias funções psíquicas. [...] O desenvolvimento decorre das interações verbais que asseguram o contato com os objetos; esses objetos são grandemente delimitados pelo exterior; o contato tem lugar no quadro de formatos de comunicação culturalmente forjados e, quando há a intenção de ensino/aprendizagem, graças a instrumentos semióticos que também são transmitidos culturalmente.” (B. Schneuwly, 1997.)*

Em tendo assumido o gênero como objeto de ensino-aprendizagem, o presente capítulo pretende discutir critérios para o estabelecimento de agrupamentos de gêneros e de progressões curriculares, algo pertinente à concretização de propostas curriculares, da forma como aqui são sugeridas. Cabe dizer que não chegamos a desenvolver nenhuma proposta acabada de agrupamento de gênero nem de progressão curricular, mas tão somente procuramos indicar caminhos para que as mesmas possam ser realizadas. A nosso ver, tal projeto só pode ser concretizado por uma equipe de pesquisadores, na medida em que pressupõe uma gama enorme de construções anteriores, tais como descrições de gêneros e determinação das capacidades discursivas e lingüísticas que a apropriação dessas formas de dizer implicam.

Antes porém de entrarmos propriamente nos tópicos elencados, cabe destacar uma problemática que, na verdade, atravessa de uma forma ou de outra todas as questões que serão enfocadas neste capítulo, razão pela qual o iniciaremos contemplando-a.

### ***3.1. Uma nota sobre transposição didática***

Toda escola deveria<sup>1</sup> guiar suas práticas pedagógicas por uma proposta curricular, decorrente de um projeto educacional que para ser significativo, contextualizado e referendado, deve ser elaborado pela comunidade escolar. As referências expressas em documentos oficiais dos diferentes âmbitos da política educacional – propostas curriculares municipais e estaduais, parâmetros curriculares nacionais e outros documentos – devem ser considerados, mas não podem ser transpostos diretamente para o projeto curricular. Tais documentos

---

<sup>1</sup> A escolha do tempo verbal não é aleatória. Embora seja uma obrigatoriedade legal (cf. LDB, artigos 12 e 13), infelizmente, poucas escolas brasileiras possuem de fato uma proposta curricular e um projeto educacional produzido em conjunto pelos educadores que a ela estão vinculados de alguma forma. No máximo, o que se tem, na grande maioria dos casos, são listagens de objetivos gerais e de conteúdos, sem a preocupação de estabelecer uma articulação horizontal e vertical dos mesmos e sem a explicitação de uma concepção de educação e de currículo subjacente.

devem ser considerados, pois um dos eixos da política educacional de Estado deve contemplar a elaboração de parâmetros educacionais, como meio de garantir uma igualdade de oportunidades visto que, sem isso, essa igualdade estaria já de saída comprometida. Isso porque, tal como acontece hoje, algumas poucas escolas que atendem à elite econômica e intelectual do país têm mais possibilidades de obterem uma excelência pedagógica e de prepararem melhor seus alunos para as exigências do mundo contemporâneo<sup>2</sup>. Entretanto, a transposição direta de documentos parametrizadores para a sala de aula é impossível, pois os mesmos supõem diferentes níveis de concretização – entre outros, a própria elaboração de um projeto educacional de escola –, e seria também indesejável, na medida em que isso desconsideraria características específicas de cada comunidade escolar.

Além disso, é preciso que se leve em conta a situação e a esfera na qual se dá a construção do conhecimento escolar, sem o que toda situação pedagógica fica comprometida. Isso implica em pensar como a escola trabalha com os conhecimentos culturalmente produzidos que, ao serem focados pela esfera escolar, tornam-se conhecimentos escolares. Alguns autores (Chevallard 1997, por exemplo) nomeiam esse desdobramento do conhecimento como fazendo parte de uma operação, denominada *transposição didática*.

Para Chevallard (1997), os saberes tratados no currículo não são os mesmos das ciências nas quais se baseiam, mas também não são totalmente

---

<sup>2</sup> Cabem aqui dois comentários. O primeiro é que, obviamente, não basta termos documentos dessa natureza para que a mencionada igualdade de oportunidades possa ser assegurada. Outras tantas ações relativas à política educacional precisam ser efetivadas, sobretudo, no que diz respeito à formação inicial e contínua de educadores e ao estabelecimento de um plano de carreira mais condizente com a demanda, para os professores e demais educadores da rede pública. Inclua-se, nessas ações, a melhoria das condições de trabalho e uma remuneração mais justa. Em segundo lugar, concordar com a existência de documentos dessa natureza não quer dizer, necessariamente, concordar com os documentos existentes hoje em dia, nem tampouco com a forma como foram produzidos. Embora não concordemos com o questionamento da existência ou não dos PCNs, contida na análise dos PCNs feita pela faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (In Silva, L. H., Azevedo, J. C. & Santos, E. S. (org.), 1996), vale a pena a leitura desta análise, pois a mesma discute o processo de elaboração e algumas das opções teóricas assumidas pelos PCNs.

distintos. Os conhecimentos da cultura transformam-se em objeto de ensino e de aprendizagem escolar. Ocorreriam, na verdade, três tipos de transformação: a dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolarizados, no currículo escolar; a do currículo escolar – saber proposto – em saber ensinado ou currículo real; e, por fim, a do currículo real ensinado em aprendizagem real dos alunos.

Há várias maneiras de se pensar a transposição didática. Uma das maneiras de entendê-la consiste em se pensar que ela implica numa simplificação dos objetos das ciências, para que os mesmos possam ser compreendidos pelos alunos. É quase que uma iniciação às ciências. Tratar-se-ia, então, de adaptar, de facilitar, de desenvolver um duplo mais fácil do que seu correlato na ciência. Dentro dessa concepção, a escola teria um papel eminentemente reprodutor e preparador e o que estaria em questão seria o ensino de conteúdos.

Em oposição a isso, pode se pensar que a escola não só “importa conhecimentos”, mas também os produz, inclusive quando os “importa”. Produz conhecimentos didáticos, conhecimentos corolários das ciências etc. A escola é também, claro, uma esfera social que se relaciona com outras. Não é uma espécie de subesfera ou pré-esfera, que prepara os alunos para a vida em outras esferas (nomeadamente, a científica). Prova maior disso é que a escola, tal e qual todas as outras esferas, “produz” gêneros específicos – os gêneros escolares<sup>3</sup>. Além disso, a escola também tem como objetivo a construção de

---

<sup>3</sup> Alguns pesquisadores, como Rojo (2001), estabelecem uma diferenciação entre gêneros escolares e gêneros escolarizados. Os primeiros seriam aqueles gêneros que circulam na esfera escolar, através dos quais as atividades nela realizada se viabilizariam. Seriam exemplos de gêneros escolares: instrução de atividades/consigna, tomada de notas, seminário, resumo, relatório, ensaio escolar etc. Já gêneros escolarizados seriam os gêneros que circulam em outras esferas e que são tematizados pela escola numa situação de produção diferente daquelas existentes nas suas esferas de origem muitas vezes ficcionalizada.

capacidades, o que transcende ao ensino de conteúdos no sentido estrito do termo<sup>4</sup>.

Como bem adverte Machado (2000, p. 3) “o termo **transposição didática** não deve ser compreendido como a aplicação de uma determinada teoria de referência qualquer, mas como o conjunto de transformações que um determinado corpo de conhecimentos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, o que implica, invariavelmente em deslocamentos, rupturas e transformações diversas.”

Nesse segundo sentido, não se trataria então de simplificar os objetos, mas antes de se definir que dimensões desses se pretende ensinar, já que não se trata de formar físicos, geógrafos, lingüistas, matemáticos etc. A partir dessa definição, os objetos teriam que ser decompostos, recortados (e não simplificados) para que pudessem ser aprendidos<sup>5</sup>.

No caso específico do ensino de língua materna é preciso, então, a partir de definições curriculares mais gerais, definir que gêneros seriam focados e em que grau de aprofundamento. Neste caso, poderíamos vislumbrar um movimento em forma de “espiral”<sup>6</sup>. Quando se determinar que em termos curriculares é esse mesmo o caso, faz-se necessário que, no trabalho com determinados gêneros, as relações sejam complexificadas para que se possa chegar o mais perto possível das formas genéricas que circulam nas esferas de origem e da

---

<sup>4</sup> Ver a esse respeito Petitjean (1998), que considera o conceito de transposição didática, tal como postulado por Chevallard, passível de duas grandes críticas. Uma delas diz respeito a uma certa percepção reducionista dos saberes escolares que tal conceitualização encerra e a outra, diz respeito à definição restrita do próprio ato de transposição, como se só conteúdos estivessem em questão.

<sup>5</sup> A partir dessa diferenciação e visando acentuá-la, alguns autores, como Halté (1998), vêm propondo o conceito de *elaboração didática*, ao invés de usarem a expressão *transposição didática*.

<sup>6</sup> Mais adiante explicitaremos o que estamos entendendo por um movimento espiral de progressão curricular. Por hora, cabe dizer que “espiral” se opõe a “linear”, supondo não uma aprendizagem aditiva, mas de sucessivas idas e vindas que supõe complexificações que dariam lugar a vários processos de (re) construções dos conhecimentos focados.

reconstrução o mais fiel possível dessas esferas . Assim, por exemplo, a formação para a cidadania estabelece como um dos objetivos a formação de leitores e escritores para além das práticas escolares. Pretende-se alguém que leia jornais, livros de literatura, que assista e participe de debates etc. Isso significa incluir um caminho de ida e volta. Ao invés de simplesmente facilitar, deve-se ir incrementando complexidades que garantam a apropriação desses gêneros e a participação nas práticas sociais pelas quais circulam. Dessa forma, a título de ilustração, pode-se (embora não seja o único caminho) iniciar o trabalho com um determinado gênero literário, propondo a leitura de livros pertencentes à chamada literatura infanto-juvenil, que de certa forma adapta obras pertencentes a gêneros de circulação social mais ampla ou cria um certo corolário desses gêneros. Mas deve-se pensar num caminho que leve os alunos até os clássicos, não por serem esses um conteúdo curricular obrigatório, estabelecido por determinadas tradições culturais, mas porque os mesmos podem propiciar um aumento da fruição estética dos alunos e a própria compreensão de certas dimensões da existência humana ou da sociedade ou, mais propriamente, das formas como as mesmas podem ser percebidas ou significadas. E isso não pode ser conseguido, simplesmente, através da demanda de leituras individuais e de subseqüentes fichas de leitura que visam checar o que foi compreendido. Isso, na verdade, inviabiliza o caminho até os clássicos. Tal empreitada supõe diversas elaborações didáticas, que devem incluir leituras conjuntas, em classe e extraclasse, e que devem ter como objetivo maior a (re) construção dos sentidos possíveis da obra e não a checagem de sua compreensão. O mesmo caminho de volta teria que ser pensado em relação a outros gêneros e isso só é possível se houver uma preocupação efetiva com sua contextualização.

Aprofundando a questão, um outro nível da transposição ou elaboração didática precisa ser considerado. Aquele que diz respeito ao caminho percorrido entre as diretrizes gerais, determinadas pelas políticas públicas educacionais, e a prática de sala de aula. Os saberes da ciência não o são de forma absoluta e sua inclusão no currículo escolar depende de sua valorização social e de outros

tantos interesses em jogo. A clareza dos critérios e das implicações de tais escolhas precisa estar, na medida do possível, assegurada quando da elaboração do projeto educacional de escola, sem o que a contextualização necessária a uma efetiva compreensão dos conhecimentos encontrar-se-á, de saída, já inviabilizada. Ainda que numa situação escolar nunca se possa reproduzir efetivamente situações que ocorrem nas mais variadas esferas de atividades, tal parâmetro não pode ser desconsiderado. Não é porque se operam transposições ou elaborações didáticas que essa contextualização deva ser desprezada.

Por outro lado, como já afirmado, a adoção dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem traz como conseqüência um certo desdobramento da questão. O gênero deixa de ser somente um instrumento de comunicação, na medida em que também é tomado como objeto e, quando tomado enquanto tal no trabalho de sala de aula, é inserido numa situação de produção muito diferente daquela que determina a adoção do gênero em contextos sociais extra-escolares. Essa situação, em parte ficcional, é inevitável e seria efeito de transposições didáticas inerentes a situações de ensino, mas as formas de lidar com ela são diversas e produzem efeitos muito diferentes.

Schneuwly & Dolz (1997) destacam três maneiras de se abordar o ensino da escrita e da linguagem oral, tendo em vista a relação entre a adoção dos gêneros como objeto de ensino e as práticas de referência extra-escolares. Cada uma dessas maneiras é tratada num subitem específico do artigo citado, cujos títulos já revelam as considerações que os autores irão tecer. São eles: *“Desaparecimento da comunicação”*, *“A escola como lugar de comunicação”* e *“A negação da escola como lugar específico de comunicação”*.

A primeira forma de lidar com o desdobramento acima mencionado, como o próprio subtítulo indica, implica em fazer abstração total das situações de

comunicação. O domínio do gênero é visado mas esse, esvaziado da situação de comunicação, é pura forma lingüística, o que pode inclusive favorecer uma abordagem em termos tipológicos. Os gêneros seriam “(des) socializados”, sofreriam um processo de naturalização e estariam a serviço da representação da realidade e do pensamento. A famosa seqüência descrição-narração-dissertação pode ser tomada como exemplo típico dessa concepção. O que está por traz dessa seqüenciação, dessa proposta de progressão curricular, é uma suposta complexidade da realidade. Começa-se descrevendo realidades mais simples (objetos, pessoas, cenas, seqüências de cenas), passa-se a relatos de seqüências de eventos e a histórias para, finalmente, nas séries finais do ensino fundamental chegar-se, através do trabalho com a dissertação, ao pensamento, realidade mais difícil de ser compreendida, dada a não possibilidade de observação direta.

Nessa perspectiva, o gênero deixa de ser instrumento de comunicação e “transforma-se” em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. Assim, a abordagem não é comunicativa, mas sim puramente representacional e a progressão curricular é linear – caminha-se do simples para o complexo, definidos a partir do objeto em questão a ser descrito.

O segundo modo de lidar com o desdobramento decorrente da eleição do gênero com objeto de ensino-aprendizagem, supõe que a escola é um lugar de produção e circulação de textos, sendo portanto, “*um lugar autêntico de comunicação*” (p. 31). Faz parte dessa perspectiva a criação de inúmeras situações de produção de textos – entre alunos, entre classes, entre escolas –, sempre viabilizadas, é claro, pela adoção de gêneros escolares, sem que haja referência a outros gêneros que circulam extra-escola. A máxima pedagógica dessa perspectiva é “*escrever se aprende escrevendo*”. Assim, os gêneros não são exatamente tomados enquanto tal, não são instrumentos de comunicação, não são descritos nem ensinados. Há também um certo processo de naturalização, dessa vez de outra ordem: “*o gênero nasce naturalmente*

*da situação*” (p. 32). Dessa forma, a progressão é tomada como natural, dependendo do processo interno do desenvolvimento .

O terceiro modo de lidar com o já mencionado desdobramento considera os gêneros em circulação social, toma-os como objeto de ensino e o objetivo é levar os alunos ao domínio dos gêneros, para que eles possam responder às diversas demandas comunicativas. Dado o desempenho visado em diferentes situações de comunicação, a diversidade de gêneros é um princípio básico e a simulação de situações sociais nas quais os gêneros circulam fora da escola é uma metodologia freqüentemente utilizada.

À primeira vista, poderíamos nos sentir tentados a julgar essa concepção como plenamente coerente com o que vimos aqui defendendo, posto que os gêneros são efetivamente tomados enquanto tal e as situações de produção dos textos em circulação social mais amplamente consideradas. Em parte, ela realmente o é mas, como o próprio título dado ao subitem que explicita esse modo de trabalhar indica – *“Negação da escola como lugar específico de comunicação”* –, o que não é considerado por tal perspectiva é a própria situação de produção em que se dá o trabalho didático com os gêneros em circulação social: ignora-se a escola, o pedagógico e o educacional.

Schneuwly e Dolz (1997) consideram ainda que, diante de tal forma de conceber o trabalho escolar com os gêneros, não há como se pensar em progressão curricular, posto que o que está no foco da questão é o domínio de situações de comunicação e não o **desenvolvimento**.

Enfim, as três perspectivas expostas apresentam, em maior ou menor grau, problemas que, na verdade, não revelam a limitação de seus propositores e/ou praticantes mas, antes, revelam a complexidade envolvida no trabalho escolar com os gêneros do discurso e apontam para a necessidade de busca de soluções alternativas mais satisfatórias. A suposta resolução de um

problema teórico – a eleição de um objeto de análise e de ensino condizente com uma perspectiva enunciativa – gera inúmeros problemas da ordem da prática.

Sem a pretensão de resolver tal problemática, apenas sinalizamos para uma orientação metodológica que nos parece coerente: as práticas e conhecimentos de referência precisam ser considerados de forma contextualizada e vislumbrados de alguma maneira, mas não se pode perder de vista a esfera escolar, suas especificidades, as situações de ensino/aprendizagem nas quais os mesmo são tematizados e os objetivos específicos postos pelo projeto educacional.

Feitas essas considerações gerais a propósito da transposição didática, passemos, então, à discussão de algumas problemáticas envolvidas na sua efetivação.

### **3.2. O problema da designação dos gêneros**

Uma das primeiras questões que se colocam, quando pensamos na escolha de gêneros para a elaboração de propostas curriculares, é o problema da denominação de certos gêneros. Para escolhermos e podermos fazer referências a esses, precisamos nomeá-los. Não há uma homogeneidade quanto à natureza dessa denominação, até porque esta foi sendo feita ao longo do desenvolvimento da humanidade, em diferentes momentos históricos, por culturas, classes e grupos sociais diversos, motivados por objetivos variados, o que implicou na diferença entre os traços abstraídos para a denominação. Basta pensar, por exemplo, em alguns gêneros que se agrupam em *constelações*<sup>7</sup>, como as cartas (carta pessoal, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, carta de recomendação etc.), os relatos (relato de experiência

---

<sup>7</sup> Termo que Marcuschi (em prep., pp. 21-22) empresta de outros autores resenhados.

vivida, relato de experiência científica, relato histórico etc.) e os contos (simplesmente conto ou conto de fadas, conto popular, conto de assombração, conto policial etc.) No caso dos gêneros da constelação cartas, o traço abstraído parece ser de uma certa formatação geral (data, destinatário, saudação inicial e final, assinatura etc.). No caso dos relatos, o que parece estar em jogo é a tipologia subderivada da narrativa ou a ação lingüística principal realizada – relatar – e, finalmente, no caso dos contos, o que parece estar em questão é a extensão dos textos e uma certa densidade da temática.

Além das diferenças de critérios, alguém diante da tarefa de selecionar e de priorizar que gêneros serão objeto de trabalho, fatalmente se deparará com os problemas de estabelecimento de “fronteiras” entre gêneros (por exemplo, casos de textos que apresentam características de conto e de crônica) e com certos fenômenos da ordem da relação nome-referente, alguns deles já mencionados, como o fato de termos:

- a) gêneros que não são designados enquanto tal (por exemplo, alguns livros de literatura infanto-juvenil que não fazem exatamente uma adaptação de gêneros consagrados que circulam no domínio literário extra-escolar como, por exemplo, *Lunetando* – Márcia Leite; *Araújo Ama Ofélia* – Ricardo Azevedo; *Violeta e Roxo* – Eva Furnari; *Quebra-Cabeça* – Mirna Pinsky e tantos outros, que não se sabe dizer a que gênero pertencem);
- b) a denominação, na verdade tipológica, de um texto como sendo um texto *expositivo* ou texto *explicativo*, por não se ter uma denominação mais específica;
- c) diferentes espécies de textos que são designados sob o mesmo nome genérico (por exemplo, diálogo, entrevista, carta, relato) – as já mencionadas *constelações*;
- d) mais de um nome para designar a mesma espécie de texto (por exemplo, as denominações artigo de opinião/artigo assinado; conto de fadas/conto

maravilhoso; resumo/resenha – quando resenha é tomada em contraposição a resenha crítica).

De uma forma geral, dado nosso objetivo maior – a transposição didática para o ensino fundamental –, consideramos que, como princípio, deve-se eleger as denominações mais próximas da forma como elas circulam socialmente<sup>8</sup>, desde que isso não implique em nenhuma contradição de princípio, como é o caso de nomear uma certa espécie de texto como sendo um texto *explicativo*, denominação esta que abarca diferentes gêneros e que, na verdade, é própria de uma tipologia textual. Neste caso, deve-se apontar essa generalidade e procurar uma denominação mais específica. Como, muitas vezes, trata-se de “batizar” um gênero, talvez a maneira mais significativa de fazê-lo seja através da derivação ou da qualificação de algum gênero já existente, sempre que possível, ainda que isso, por vezes, ressalte aspectos formais e estruturais e não aspectos relativos ao contexto de produção<sup>9</sup>.

Quanto ao problema do estabelecimento de fronteiras entre gêneros, se o mesmo se dá entre gêneros já claramente nomeados, não julgamos que isso seja de fato um problema. Basta que se mostre, se explore e se discuta as características dos gêneros em questão.

De qualquer forma, uma nova denominação, mais específica em termos genéricos, ou a alusão a denominações de gêneros já existentes, por questões

---

<sup>8</sup> Isso tornaria mais fácil a tarefa de reconhecimento, por parte dos professores e dos alunos. A grande maioria dos falantes de uma língua conhece um grande número de nomes de gênero que circulam socialmente, ainda que não os domine ou que, eventualmente, inclua exemplares estranhos à denominação. Isso deve ser considerado e valorizado. Além disso, a criação de uma metalinguagem paralela desse tipo é desnecessária para o âmbito escolar. Não diríamos o mesmo, por exemplo, em relação ao ensino superior, pois neste faz sentido a utilização de uma terminologia específica e técnica das áreas em questão, mesmo que numa circulação social mais restrita, dado que isso instrumentalizaria para o exercício profissional posterior.

<sup>9</sup> Alguns exemplos de denominações recentes, que vêm sendo empregadas sobretudo em ambiente escolar: “diálogo argumentativo”, “discussão argumentativa”, “debate regrado”, “debate não regrado”, “ensaio argumentativo escolar”, “combinados” etc.

ligadas ao estabelecimento de fronteiras ou a processos de hibridização, é algo indispensável pois, sem uma designação própria, não há como se estabelecer referências, ponto de partida para a apropriação dessas formas de dizer.

### **3.3. A definição dos gêneros que serão objeto de ensino-aprendizagem**

A definição dos gêneros que deverão ser trabalhados ao longo da escolaridade fundamental, média e superior não é algo que possa ser definido *a priori* nem é algo que possa ser tomado indiscriminadamente para toda e qualquer escola. Essa definição supõe escolhas e escolhas racionais implicam na determinação de critérios objetivos. O estabelecimento de critérios de escolha depende, por sua vez, da definição de um espectro de possibilidades a ser considerado – uma espécie de repertório ou listagem de gêneros – e, como todo conteúdo escolar, depende também da proposta curricular em questão. Passemos, então, a um exame desses dois elementos que, a nosso ver, estariam na base da definição de critérios para a escolha de gêneros, iniciando pelo segundo que, inclusive, é determinante do primeiro.

Num projeto educacional, há que se explicitar a concepção de educação que se tem, a concepção de ensino-aprendizagem, a concepção de currículo, o tipo de sujeito que se pretende formar etc. Dessas definições, decorrem o estabelecimento de objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação, no âmbito das propostas curriculares. Assim, se se estabelece como primordial a formação de sujeitos que possam exercer mais plenamente a cidadania, disso decorreria um certo tipo de objetivo e o estabelecimento de certos conteúdos, no nosso caso específico, a eleição de certos gêneros – por exemplo, a escolha de mais gêneros da ordem do argumentar. Se a escolha primordial for a garantia do prosseguimento de estudos, em nível superior, por parte dos alunos, pode-se acentuar o trabalho com gêneros da ordem do expor. Um curso

profissionalizante, por sua vez, pode eleger certos gêneros necessários ao desempenho profissional.

Da mesma maneira, se se concebe um currículo nos moldes tradicionais, descolado da realidade cultural e social e centrado na fragmentação e isolamento das disciplinas, há que se eleger gêneros que circulem por essas disciplinas. Em oposição a esse tipo de currículo, pode-se pensar num currículo integrado, em sintonia com a realidade social e cultural, que pode enfatizar: (a) a inter-relação entre as disciplinas; (b) os processos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências; ou, ainda, (c) a relação da escola com o mundo social e cultural externo a ela<sup>10</sup>. Isso também determinaria diferentes critérios para a escolha de gêneros. Por exemplo, no primeiro caso, poder-se-ia pensar nos gêneros que seriam necessários para a concretização de projetos inter-, pluri-, multi- ou transdisciplinares. No segundo caso, o critério de escolha seria norteado pelo tipo de competência que se pretende desenvolver, o que, por sua vez, também dependeria de uma definição das competências que deveriam ser privilegiadas. No último caso, a escolha dos gêneros teria que ser norteada pela determinação das esferas sociais que seriam focadas.

Claro que algumas dessas opções não são totalmente excludentes mas, sem dúvida, estabelecem ênfases variadas, que determinam a opção por certos gêneros e não por outros ou o acento maior no trabalho com alguns gêneros em detrimento do trabalho com outros.

Passemos, agora, ao outro elemento determinante da escolha de gêneros, já anunciado na introdução desse item – o repertório de gêneros existentes em circulação social. Uma definição total desse rol seria uma tarefa que, embora pudesse ser produtiva enquanto pesquisa, seria quase impossível

---

<sup>10</sup> Ver a esse respeito Santomé, J. T. (1996).

de ser realizada, além de desnecessária para nossa finalidade no presente trabalho<sup>11</sup>.

Há inúmeros gêneros em circulação social e elaborar uma listagem indiscriminada desses e, simplesmente, proceder ao ensino de um a um seria uma tarefa insana, baseada em um procedimento aleatório. Escolher os gêneros a partir, simplesmente, dos objetivos gerais ou dos conteúdos de outras áreas, parece-nos uma forma de fragmentarmos e desarticularmos o currículo de Língua Portuguesa, além de não garantir uma variedade de gêneros, como seria pertinente e desejável. Embora esses elementos – objetivos e conteúdos das demais áreas curriculares – tenham que ser considerados no ato de escolha de gêneros, como já frisado acima, estão longe de se constituírem em critérios suficientes.

Dessa forma, fica claro que não podemos proceder um a um e, nem tampouco, podemos subordinar totalmente a escolha de gêneros a outras áreas, a não ser que se fizesse uma opção por um ensino instrumental (Português Instrumental), com finalidades específicas, voltadas a áreas específicas, o que não é o caso no ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, que apresenta finalidades gerais e conteúdos próprios, como já discutido no Capítulo 2. Uma forma de procedermos, então, seria pensarmos, como propõem Dolz & Schneuwly (1996), em agrupamentos de gêneros, a partir de critérios compartilhados.

Para além do já mencionado, pensando também nas capacidades envolvidas no domínio dos gêneros, os autores vão afirmar que:

*“... A própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impedem-nos, pois, de tomá-los como unidade de base para pensarmos uma progressão. Não há eixo de continuidade que permitiria*

---

<sup>11</sup> Ver, a esse respeito, Marcuschi (em prep.), que examina várias propostas de listagem e de classificação de gêneros.

*pensar a construção de capacidades [de linguagem], senão aquele de dominar cada vez melhor um gênero, e outro, e outro e, através deles, a arte de escrever em geral - o que constitui precisamente a pedagogia do coroamento<sup>12</sup> descrita anteriormente. Já que, visivelmente, as progressões não podem ser construídas no nível imediato da unidade 'gênero', é necessário, então, recorrermos a outras conceitualizações lingüísticas e psicológicas. [...] Sem negarmos a contribuição essencial destas proposições teóricas [tipologias do discurso] elaboradas em lingüística e psicologia, optamos por um enfoque de agrupamentos de gêneros" (Dolz & Schneuwly, 1996, p. 43).*

O estabelecimento de agrupamentos, como toda classificação, fatalmente apresentará problemas: desconsiderará algum aspecto que alguém julgará relevante; apresentará exceções; excluirá algum elemento que, por sua natureza, deveria fazer parte de um dos conjuntos; incluirá algum elemento que não compartilha de todas as propriedades comuns; apontará intersecções etc. Mas a classificação é condição para o desenvolvimento epistemológico, pois nos obriga a comparar, a estabelecer relações, a perceber o singular e o comum etc., o que nos ajuda na compreensão dos fenômenos.

Reconhecer a necessidade das classificações, seja para o desenvolvimento científico, seja para pensarmos em situações de ensino-aprendizagem, não legitima por si só qualquer classificação ou qualquer modo de operar com elas. Uma classificação deve se prestar a algum fim previamente determinado, deve refletir os pressupostos e as concepções de objeto assumidos; deve ser baseada em critérios minimamente homogêneos,

---

<sup>12</sup> "Pedagogia do coroamento" refere-se a uma visão de seqüenciação de conteúdos, já comentada, na qual "a progressão é concebida como a construção passo a passo, aditiva, desta capacidade única que é a "arte de escrever", sempre idêntica a si própria, qualquer que seja sua finalidade, "coroamento" do esforço pedagógico no ensino de língua materna, como o dizem numerosos guias curriculares." (Dolz & Schneuwly, 1996). Dentro da ótica da pedagogia do coroamento estariam, por exemplo, propostas curriculares que postulam primeiro o ensino da descrição; em seguida o da narração e, somente depois, a dissertação, supondo diferentes níveis de dificuldades e parecendo propor uma certa relação de pré-requisitos entre esses tipos de textos. Tal relação é um tanto quanto questionável, na medida em que esses tipos de textos têm propriedades muito diferentes e supõem capacidades muito diferentes. Voltaremos a isso mais adiante.

deve ser operativa e, salvo em algumas áreas e fins específicos aos quais não nos interessa aludir de momento, deve ser até certo ponto provisória, maleável e nunca se alçar a condição de única possível ou a única válida ou, pior ainda, a única correta. Em todos os casos, nunca será a única possível, porque toda a classificação supõe critérios que podem ser de diferentes naturezas e responder a diferentes finalidades. Também, nunca será definitiva, porque os conhecimentos evoluem historicamente, assim como se transformam os focos e interesses de pesquisa, de ensino etc. .

Quanto ao modo de operar com essas classificações, mencionado acima, pode-se pensar em diferentes possibilidades, dentre as quais preferimos aquelas que optam por não distorcer o objeto ou sua análise, para fazê-lo encaixar-se num grupo . Para concretizarmos um pouco o que vimos dizendo, pensemos no nosso objeto – os gêneros. Dada uma descrição  $x$  de um gênero  $y$ , fatalmente ocorrerá de termos um texto  $z$  que parece pertencer a  $y$ , mas não apresenta exatamente a mesma descrição  $x$  e, além disso, possui características de um outro gênero  $w$ . Diante de um caso como esse, claro que um primeiro passo seria retomar o contexto de produção de  $z$  e ver se não há algo mais dominante nesse contexto que ajude a decidir. Se não houver, um segundo passo seria rever a descrição de  $y$  e de  $w$ . Suponhamos que não seja o caso de modificá-las, o que fazer? Abandonar essa classificação? Não necessariamente. Se ela for coerente e sustentável, isto é, se refletir os pressupostos assumidos – além de ajudar na finalidade que a originou – e ainda der conta de um grande número de exemplares textuais, deve-se simplesmente admitir que esse texto  $z$  apresenta características de  $y$  e de  $w$ . Ora, como já comentado no Capítulo 1, pode-se tratar de um gênero híbrido, de gêneros intercalados ou de um gênero emergente. O mesmo pode ocorrer com um gênero frente a dois ou mais agrupamentos estabelecidos.

Isso pode parecer uma digressão sem sentido, mas nossa experiência com formação de professores mostra que não é. A tendência da maioria dos professores, frente a uma descrição de gêneros ou a uma proposta de

agrupamento de gêneros, por mais que se alerte que isso não deva ser feito, é tomá-la como uma regra absoluta e, a partir disso, buscar “encaixar” perfeitamente os textos lidos ou ouvidos numa designação genérica e procurar alocar gêneros em determinados agrupamentos. Já, com relação à produção de textos, muitas vezes ficam obsessivamente policiando as suas produções e a de seus alunos para ver se contêm todas as características do gênero em questão.

Ora, se a humanidade tivesse procedido assim, não teríamos saído do mito! Os gêneros não podem ser tomados como detentores de regras fixas e imutáveis e sua propriedade normalizadora não deve ser tomada assim “a ferro e fogo”. Além disso, como já dito anteriormente, as descrições de gêneros devem ser tomadas como parâmetros para as ações discursivas e não como prescrições a serem rigorosamente seguidas. Elas devem ajudar as atividades didáticas de produção e compreensão de textos e não delas se distanciarem, a propósito de um exercício metalingüístico descolado do uso.

Na nossa experiência, a melhor forma de evitarmos ou, ao menos, minimizarmos essa atitude por parte dos professores é, por um lado, discutir possibilidades de classificação e já antecipar os problemas, fornecendo textos que não “se comportam” exemplarmente e, por outro lado, dizer-lhe que o objetivo do ensino fundamental e médio não é formar pesquisadores de língua, nem literatos, nem jornalistas etc., mas sujeitos que possam apresentar um desempenho satisfatório e adequado frente a situações que impliquem a produção ou compreensão de textos e que possam se apropriar de certas práticas sociais, como a leitura de jornais, de livros de literatura etc.. Assim, no limite, o que deve ser considerado como primordial numa produção de textos é se a mesma está adequada ao contexto de produção dado e não se o texto apresenta todas as características do gênero trabalhado. Na verdade, o trabalho com todas aquelas características tem o sentido de procurar garantir essa adequação. Se um aluno, conseguiu – por um caminho qualquer, impossível de ser vislumbrado *a priori* – ser adequado, sem utilizar em seu texto algumas das características do gênero a que esse texto pertence, tanto

melhor. Mas, se um aluno não conseguiu se adequar às condições de produção dadas, o trabalho com essas características genéricas deve ser retomado e enfatizado.

Voltemos ao(s) problema(s), já enunciado(s), que toda atividade de classificação encerra. No nosso caso específico – tentar classificar gêneros –, a tarefa parece ainda mais espinhosa, como bem adverte Marcuschi (em prep., p. 7):

*“Em suma, a questão da classificação é controversa sob vários pontos de vista. As razões disto são muitas. Por exemplo: a) toda classificação é um recorte de fenômenos culturalmente determinados e não naturalmente constituídos; b) toda classificação defronta-se com uma enorme variação nos fenômenos a classificar; c) dificilmente uma classificação pode ser definitiva e exaustiva, ou seja, toda classificação tende a ser parcial e provisória; d) em muitos casos, como o dos gêneros textuais, a classificação é sobretudo uma nomeação de rotinas comunicativas. Às vezes, a complexidade é tão grande que, numa dada realização lingüística, não sabemos sequer se temos um ou dois textos”.*

E também, Bronckart (1997, pp. 73-74):

*“(…) Entretanto, os gêneros de textos continuam sendo entidades profundamente **vagas**; as múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais e nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência estabilizado e coerente (cf. Canvat, 1996; Chiss, 1987; Genette et al., 1986; Isenberg, 1978; Petitjean, 1989 e 1992; Schneuwly, 1987b). Essa dificuldade de classificação deve-se, primeiramente, à diversidade de critérios que podem ser legitimamente utilizados para definir um gênero: critérios referentes ao tipo de atividade humana implicada (gênero literário, científico, jornalístico etc.); critérios centrados no efeito comunicativo visado (gênero épico, poético, lírico, mimético, etc.); critérios referentes ao tamanho e/ou natureza do suporte utilizado (romance, novela, artigo de jornal, reportagem etc.); critérios referentes ao conteúdo temático abordado (ficção científica, romance policial, receita de cozinha etc.). Além disso, muitos outros critérios são ainda possíveis. Essa dificuldade de classificação também decorre do caráter fundamentalmente histórico (e adaptativo) das produções textuais: alguns gêneros tendem a desaparecer (a narração épica), mas podem, às vezes, reaparecer sob formas parcialmente diferentes; alguns gêneros modificam-se (cf. a emergência do “romance polifônico” ou do “novo romance”); gêneros novos aparecem (cf. o folheto publicitário); em suma, os gêneros estão em perpétuo movimento. Enfim, essa mobilidade explica o fato de que as fronteiras entre os gêneros não podem ser sempre claramente estabelecidas (cf., por exemplo, o problema das fronteiras entre o romance e a novela, ou entre o artigo científico e o artigo didático etc.) e o*

*fato de que algumas novas espécies de textos podem não ter ainda recebido um nome consagrado em termos de **gênero***<sup>13</sup>.

Entretanto, como já afirmado, é uma tarefa necessária à transposição didática e, embora correndo o risco de excesso, incluímos uma última citação a esse respeito, que salienta outros elementos que precisam ser considerados<sup>14</sup>:

*“(...) Toda análise supõe uma tipologia, logo ela faz parte das condições de produção de qualquer análise. Por outro lado, os **critérios** de constituição das diferentes tipologias são heterogêneos e revelam, como dissemos, a concepção de linguagem e de discurso que se adota, assim como a espécie de contexto que se está considerando.*

*A heterogeneidade de critérios resulta numa grande variedade e complexidade de tipologias de discurso. Acreditamos, no entanto, que a tipologia tem uma função metodológica fundamental de sistematização dos diferentes discursos: é um ponto de encontro entre o singular e o geral. Por isso é que, procurando refletir sobre a capacidade de generalização de propriedades a partir da noção de tipo, chegamos a concluir que as tipologias, elas mesmas, têm uma generalidade relativa e o que conta em seu estabelecimento e sua **aplicação** é o objetivo da análise em relação à natureza do texto.” (Orlandi, 1983, p. 234 – ênfase da autora).*

Aqui, nosso objetivo é pensar o ensino-aprendizagem de gêneros ao longo da escolaridade. Consideremos, então, algumas propostas de agrupamentos de gêneros, antes de apontarmos caminhos para o esboço de uma outra proposta.

Analisaremos três propostas: a que consta nos *PCNs de Língua Portuguesa de 1º e 2º ciclos*, a que consta nos *PCNs de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos* e a proposta elaborada por Dolz e Schneuwly (1996). A escolha das duas primeiras propostas deve-se ao fato de que as mesmas constam de um documento de referência nacional, o que por si só justifica sua pertinência. Já a escolha da terceira proposta deve-se ao fato de que consideramo-la, dentre as que tivemos acesso, a mais próxima de nossa

---

<sup>13</sup> Os destaques em negrito foram estabelecidos pelo autor; as ênfases em fonte regular, são nossas.

<sup>14</sup> Embora a autora se refira ao estabelecimento de tipologias de discurso, julgamos que as mesmas considerações podem valer para o estabelecimento de agrupamentos de gêneros.

perspectiva, na medida em que compartilha de alguns de nossos pressupostos e objetivos, dado que foi pensada para situações de ensino-aprendizagem e não para situações de pesquisa pura, como é o caso de muitas classificações, que, embora pertinentes, foram motivadas por outros interesses.

Os PCNs de 1º e 2º ciclos (pp. 111-112; 128-129) apresentam a seguinte sugestão de seleção de gêneros<sup>15</sup>, incluída no item “Conteúdos Gerais do Ciclo”:

### **“PRIMEIRO CICLO GÊNEROS DISCURSIVOS**

*Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:*

- *contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares;*
- *poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;*
- *saudações, instruções, relatos;*
- *entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);*
- *seminários, palestras.*

*Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:*

- *receitas, instruções de uso, listas;*
- *textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;*
- *cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de natal etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem etc.);*
- *quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;*
- *anúncios, slogans, cartazes, folhetos;*
- *parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;*
- *contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;*
- *textos teatrais;*
- *relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos etc.).*

### **SEGUNDO CICLO GÊNEROS DISCURSIVOS**

<sup>15</sup> As listagens de gêneros foram transcritas tal e qual aparecem nos PCNs. No documento dos ciclos 3 e 4, há uma nota de rodapé (p. 53) que justifica a divisão geral das listagens de gênero em termos de ciclo, no caso do presente documento, em função das especificidades colocadas pelo processo de alfabetização.

*Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:*

- *contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares;*
- *poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;*
- *saudações, instruções, relatos;*
- *entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);*
- *seminários, palestras.*

*Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:*

- *cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de natal etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem etc.), quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;*
- *anúncios, slogans, cartazes, folhetos;*
- *parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;*
- *contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;*
- *textos teatrais;*
- *relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.”*

Como podemos perceber, há pouca diferença em termos dos gêneros indicados para os dois ciclos considerados. Assim, analisaremos os agrupamentos propostos para o ciclo 2 e, no final, destacaremos as diferenças<sup>16</sup>.

Uma primeira observação diz respeito à forma de divisão dos dois grandes blocos de gêneros propostos. Há, nesse documento, uma dicotomia entre linguagem oral e linguagem escrita, baseada nas formas de materialização dos textos e não na análise das suas condições de produção.

---

<sup>16</sup> No caso específico dos gêneros *seminários* e *palestras*, faremos um comentário mais pertinente ao ciclo 1, embora no decorrer da análise do ciclo 2. Tal inclusão será devidamente sinalizada.

Não há, propriamente, uma proposta de agrupamento de gêneros mas, antes, uma listagem até certo ponto aleatória ou baseada em critérios heterogêneos. O primeiro bloco de gêneros propostos apresenta, como traço comum, o fato de que todos pertencem à literatura – na grande maioria dos casos, à literatura oral. Daí decorre que o critério subjacente pode ser tanto a esfera de circulação social do gênero ou o fato de se vincularem à uma instituição, como o fato de pertencerem ao domínio do ficcional. Dada a heterogeneidade de critérios ou a falta de explicitação desses, não é possível identificar qual é o critério em questão.

O segundo bloco de gêneros parece ter sido determinado por dois critérios – um mais geral e outro que abrange apenas um subgrupo do todo considerado. O mais geral diz respeito à extensão das espécies de textos consideradas – todos os gêneros possuem, como característica, uma brevidade de tamanho. O critério mais restrito diz respeito ao destaque dado ao significante, característica dos poemas, canções, quadrinhas, parlendas e trava-línguas. Poderíamos pensar ainda que haja um outro traço comum característico de todos esses gêneros: o fato de que todos circulam em esferas mais cotidianas.

Para o terceiro bloco, não conseguimos abstrair nenhum critério, a não ser, talvez, um agrupamento do tipo “outros”, mas que, de maneira geral, aparece no final das classificações e não no meio.

O quarto bloco parece considerar o tipo de mídia ou de suporte dos textos pertencentes ao gêneros considerados – rádio e TV. O quinto e último bloco apresenta gêneros da ordem do expor, que são orais, mas secundários, na medida em que supõem uma monogestão e aparentam uma certa monologia. Embora consideremos como sendo de fundamental importância o trabalho com esses gêneros ao longo da escolaridade, sem maiores esclarecimentos ou intermediações, sua inclusão nos parece um pouco anacrônica, na medida em

que seu domínio supõe uma série de competências dificilmente já construídas e/ou desenvolvidas pelas crianças do ciclo 1.

Claro que inúmeros níveis de transposição didática e a criação de diversas situações de aprendizagem são possíveis, o que tornaria esses gêneros mais acessíveis. Por exemplo, pode-se pensar numa situação que explicita a dialogia sempre presente nos textos, através da antecipação de possíveis interferências de interlocutores, o que poderia levar a um certo plano de texto ou a uma forma de composição<sup>17</sup>. Mas a questão é: por que trabalhar com esses gêneros no ciclo 1? Por que não outros gêneros, como a discussão argumentativa? De qualquer forma, a inclusão desses gêneros requereria um comentário à parte, que explicitasse suas razões de inclusão, já que os mesmos não são muito freqüentemente trabalhados nesse ciclo, o que não ocorre. A justificativa de sua inclusão parece guiada pelo princípio, acertado a nosso ver, de que se deve trabalhar com os gêneros orais públicos e não supor que os mesmos podem ser garantidos simplesmente pelo domínio do conhecimento a ser apresentado. A questão é que, da maneira como isso foi colocado, sem a explicitação de critérios, sem a preocupação com uma articulação vertical do currículo – progressão curricular – e sem uma indicação de como trabalhar com esses gêneros (a não ser comentários genéricos incluídos no item “*Língua oral: Usos e formas*”, pp. 48-52 do documento), faz parecer uma inclusão aleatória, calcada num princípio geral, sem as mediações necessárias.

Quanto aos gêneros propostos para o trabalho com a linguagem escrita, o primeiro bloco de gêneros mistura textos jornalísticos e textos mais pessoais e cotidianos, pertencentes a esferas mais privadas, o que torna a abstração de um critério comum ao bloco uma tarefa impossível, a não ser o fato de serem rotineiramente trabalhados na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar um gênero que não se encaixaria nesse critério de freqüência – *diário de viagem*. Sua inclusão, sem nenhum comentário, parece-

nos extemporânea, dando a impressão de que foi devida a um certo efeito “guarda-chuva”, advindo da *constelação* diário, na esteira de *diário pessoal* e *diário da classe*<sup>18</sup>.

Há, ainda, alguns deslizes. *Títulos e lides*, na medida em que são listados ao lado de outros gêneros, são considerados como tal, embora, evidentemente, se tratem de partes de textos pertencentes a certos gêneros, no caso específico – *notícia*. *Suplementos infantis* também não são gêneros, mas sim portadores de texto.

O segundo agrupamento apresenta como traço comum o fato de que todos são gêneros publicitários, podendo esse traço estar ligado a critérios funcionais ou ao fato de pertencerem a uma mesma esfera de circulação social.

Os terceiros e quartos blocos de gêneros praticamente repetem os blocos um e dois da proposta de seleção de gêneros orais e já foram, portanto, comentados. O quinto bloco faz um recorte baseado em uma sub-área artística, talvez devido a uma transversalidade curricular pretendida. Parece haver também uma confusão entre exemplares de gênero e gêneros propriamente ditos, na medida em que não conseguimos prever assim tantos gêneros teatrais que justifiquem o uso do plural. Na verdade, no contexto analisado, só nos ocorre pensar no gênero roteiro. Se assim for, o plural identifica exemplares de roteiros e não diferentes gêneros.

Finalmente, o sexto e último agrupamento parece encerrar um *mix* entre o que se chama indiscriminadamente de textos informativos (textos de enciclopédia e textos normativos) ou textos prescritivos, normativos, reguladores de ação.

---

<sup>17</sup> Essa, aliás, é uma situação didática bastante produtiva. Voltaremos a ela oportunamente.

<sup>18</sup> Trata-se de uma constelação de gêneros (Marcuschi, em prep, pp. 21-22), fenômeno já comentado anteriormente.

Quanto às diferenças de gêneros considerados para o 1º e 2º ciclos, não aparecem as indicações dos seguintes gêneros para o ciclo 1: *provérbios, debates, resenhas, “textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos”*. Também não há a distinção “*formais e informais*”, após a sugestão do gênero *carta*, tal como acontece para o ciclo 2.

Em compensação, aparecem os seguintes blocos de gêneros para o ciclo 1, que estão ausentes nas sugestões para o ciclo 2:

- *“receitas, instruções de uso, listas;*
- *textos impressos em embalagens, rótulos, calendário;”*

No primeiro caso, o que parece estar em questão são os aspectos estruturais e/ou funcionais. Ainda assim, a inclusão do gênero *lista* parece um pouco forçada, mesmo que se considere que receitas e instruções apresentam listagens de ingredientes ou componentes, já que em nenhum outro bloco considera-se, em paralelo, gêneros incluídos em outros. Note-se, também, que tais gêneros apresentam pouca complexidade estrutural e pequena extensão, o que parece justificar sua inclusão para o ciclo 1. O que pode também estar em questão, novamente, é o fato desses gêneros já circularem em certas práticas escolares cristalizadas.

Quanto ao segundo bloco, o que parece estar em questão é o lugar de circulação dos textos considerados (embalagens e rótulos) e o fato de que os mesmos também são comumente focados nas práticas pedagógicas.

De uma forma geral, à exceção do quinto agrupamento sugerido para o trabalho com a linguagem oral – seminários, palestras -, a seleção de gêneros parece ter sido baseada em um critério geral de diversidade, ou seja, pelo fato de que já circulam nos ciclos considerados. O problema é que, sem nenhuma

discussão e/ou sugestão de como trabalhar com essas espécies de textos enquanto gêneros, muito provavelmente, os professores tenderão a abordá-los enquanto tipos de textos e não enquanto gêneros, a exemplo do que já fazem. Os próprios PCNs considerados parecem se situar a meio caminho entre uma abordagem em termos de tipos de textos ou de gêneros, na medida em que apenas elencam alguns elementos do contexto de produção (por exemplo, destinatários e finalidades) e falam, apenas de modo muito geral, que se deve considerar as características dos gêneros em questão<sup>19</sup>.

Vemos que não há uma progressão curricular proposta, na medida em que a grande maioria dos gêneros propostos é coincidente nos dois ciclos considerados<sup>20</sup>. Embora haja considerações a respeito de como estabelecer uma progressão, as mesmas são muito genéricas e praticamente só levam em conta o pólo do desenvolvimento, como podemos observar no trecho que transcrevemos a seguir:

*“Para garantir esse tratamento cíclico é preciso seqüenciar conteúdos segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens. São eles:*

- *considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;*
- *considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;*
- *considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.*

*É fundamental que esses critérios sejam utilizados de maneira articulada, de tal forma que, em cada escola, se possa organizar uma seqüência de*

<sup>19</sup> Ver, por exemplo, pp. 115 e 118.

<sup>20</sup> Não estamos sugerindo com isso que um mesmo gênero não possa ser focado em diferentes séries ou ciclos. Isso pode e, em alguns casos, deve acontecer. Só que, nesses casos, é necessário que o tipo de abordagem proposto seja diferente e que o grau de aprofundamento aumente, sob o risco de termos uma mera repetição de gêneros ao longo da escolaridade – algo já apontado anteriormente –, em detrimento de tantos outros gêneros que poderiam e deveriam ser focados.

*conteúdos que favoreça a aprendizagem da melhor maneira possível. Portanto, este documento indica critérios, mas a seqüenciação dos conteúdos de ensino dentro de cada ciclo é responsabilidade da escola” (PCNs Língua Portuguesa, 1º e 2º ciclo, pp. 44-45).*

Concordamos que as possibilidades dos alunos devam ser consideradas, ainda que não só do ponto de vista de uma autonomia individual, e que as mesmas devam ser o ponto de partida para qualquer programa que pretenda garantir uma aprendizagem significativa. Mas as particularidades do objeto e os objetivos de ensino também devem ser considerados, sob o risco de que se tenha um currículo centrado só em competências e que não se posicione sobre o que deve ser ensinado. Além disso, é preciso considerar as potencialidades do aluno, não só em termos de uma autonomia absoluta, mas também em termos do que ele já pode fazer, interagindo com outros pares e professores. Dito de outra forma, considerando o conceito vygotskiano de *zona proximal de desenvolvimento* (ZPD), o ensino deve não só atuar sobre, mas deve criar ZPDs<sup>21</sup>, considerando o *desenvolvimento potencial* (DP) e não somente o *desenvolvimento real* (DR). Isso significa um re-enfoque de olhar: ao invés de só se considerar uma perspectiva negativa, em termos de faltas – que considera o que o aluno ainda não é capaz de fazer sozinho – é preciso adotar, também, uma perspectiva positiva – considerar o que o aluno já consegue fazer com a ajuda de um par mais desenvolvido –, pois, numa perspectiva sociocultural de desenvolvimento, tudo que faz parte do DR hoje, em algum momento do desenvolvimento ontogenético fez parte do DP e o que hoje faz parte do DP, espera-se que, através da vivência de boas situações de aprendizagem, venha a fazer parte do DR<sup>22</sup>.

Parece-nos claro, também, que não se trata de propor uma progressão curricular única pois, a exemplo do que dissemos sobre a seleção de gêneros

---

<sup>21</sup> Ver, a respeito, o Schneuwly (1994b).

<sup>22</sup> Cabe dizer, que em outras passagens dos PCNs, seja no documento introdutório, seja no documento de Língua Portuguesa, tais considerações acerca do papel das interações sociais no processo de construção do conhecimento são, não só feitas, mas enfatizadas. Apenas julgamos que, nessa passagem, isso parece ter sido pouco considerado.

ou sobre a elaboração de currículos, isso desconsideraria todas as particularidades e especificidades de cada unidade escolar. Mas parece-nos fundamental o fornecimento de critérios e de exemplos de como estabelecer uma progressão curricular, para que uma articulação horizontal e, sobretudo, vertical do currículo possa ser garantida. E tais critérios devem levar em conta, as opções assumidas no projeto educativo, o pólo da aprendizagem – as possibilidades e potencialidades dos alunos – e, também, o pólo do ensino – os objetivos de ensino, a natureza e as propriedades do objeto, bem como os níveis de transposição didática.

Passemos, agora, aos *PCNs 3º e 4º ciclos*, que apresentam os seguintes agrupamentos de gêneros:

**“TERCEIRO E QUARTO CICLOS**

<b>GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS</b>			
<b>LINGUAGEM ORAL</b>		<b>LINGUAGEM ESCRITA</b>	
<i>LITERÁRIOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cordel, causos e similares</i></li> <li>• <i>texto dramático</i></li> <li>• <i>canção</i></li> </ul>	<i>LITERÁRIOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>conto</i></li> <li>• <i>novela</i></li> <li>• <i>romance</i></li> <li>• <i>crônica</i></li> <li>• <i>poema</i></li> <li>• <i>texto dramático</i></li> </ul>
<i>DE IMPRENSA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>comentário radiofônico</i></li> <li>• <i>entrevista</i></li> <li>• <i>debate</i></li> <li>• <i>depoimento</i></li> </ul>	<i>DE IMPRENSA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>notícia</i></li> <li>• <i>editorial</i></li> <li>• <i>artigo</i></li> <li>• <i>reportagem</i></li> <li>• <i>carta do leitor</i></li> <li>• <i>entrevista</i></li> <li>• <i>charge e tira</i></li> </ul>
<i>DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>exposição</i></li> <li>• <i>seminário</i></li> <li>• <i>debate</i></li> <li>• <i>palestra</i></li> </ul>	<i>DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>verbete enciclopédico (nota/artigo)</i></li> <li>• <i>relatório de experiências</i></li> <li>• <i>didáticos (textos, enunciados de questões)</i></li> <li>• <i>artigo</i></li> </ul>
<i>PUBLICIDADE</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>propaganda</i></li> </ul>	<i>PUBLICIDADE</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>propaganda</i></li> </ul>

<b>GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS</b>			
<i>LINGUAGEM ORAL</i>		<i>LINGUAGEM ESCRITA</i>	
<i>LITERÁRIOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>canção</i></li> <li>• <i>texto dramático</i></li> </ul>	<i>LITERÁRIOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>crônica</i></li> <li>• <i>conto</i></li> <li>• <i>poema</i></li> </ul>
<i>DE IMPRENSA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>notícia</i></li> <li>• <i>entrevista</i></li> <li>• <i>debate</i></li> <li>• <i>depoimento</i></li> </ul>	<i>DE IMPRENSA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>notícia</i></li> <li>• <i>artigo</i></li> <li>• <i>carta do leitor</i></li> <li>• <i>entrevista</i></li> </ul>
<i>DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>exposição</i></li> <li>• <i>seminário</i></li> <li>• <i>debate</i></li> </ul>	<i>DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>relatório de experiências</i></li> <li>• <i>esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia”</i></li> </ul>
*			

Uma primeira observação a fazer diz respeito à mudança de critério classificatório. No caso do 1º e 2º ciclos, tem-se como critério maior de divisão linguagem oral x linguagem escrita. Já no presente caso – do documento do 3º e 4º ciclos –, o critério maior é compreensão x produção de textos e, ainda que a distinção entre oral e escrito permaneça, essa já adquire um caráter menos dicotômico.

O novo critério de base assumido – práticas de produção x práticas de compreensão/escuta – é justificado pelo fato de se levar em conta os tipos de práticas sociais mais frequentes que envolvem o uso desses gêneros. Em geral, as pessoas lêem muito mais do que escrevem, o que determina um número maior de gêneros considerados para as práticas de compreensão e uma certa

diferenciação entre os gêneros considerados nos dois grandes agrupamentos. Por essa razão, os seguintes gêneros só aparecem propostos no agrupamento maior das práticas de compreensão/escuta de textos, não sendo incluídos nas práticas de produção de texto:

- *“literários – cordel, causos e similares, novela, romance e texto dramático;*
- *de imprensa – comentário radiofônico, editorial, charge e tira;*
- *de divulgação científica – palestra, artigo, didático (textos, enunciados de questões);*
- *publicidade – propaganda”.*

Concordamos que esse é um fator (as práticas sociais) que deve ser levado em conta e que deve determinar ênfases variadas nessas práticas. Mas julgamos que, na grande maioria dos casos, deve-se, ao focar um determinado gênero, propor tanto atividades de leitura/escuta quanto de produção de textos (orais ou escritos), ainda que (repetimos) com ênfases variadas, determinadas pelos usos sociais. Isso porque acreditamos que há uma inter-relação entre essas práticas que precisa ser considerada. Não estamos aqui nos referindo a uma consideração corrente no senso comum de que ambas as atividades são faces da mesma moeda e que “pessoas que lêem muito escrevem bem” ou “para se escrever bem é preciso ler muito”. Embora isso possa ser coincidente em muitos casos, vários aspectos estão em jogo e intermediam a relação entre essas práticas, como o conhecimento e maestria do gênero em questão e o desenvolvimento de certas competências que são diferentes para cada uma das práticas. Assim, não precisaríamos ir muito longe para encontrarmos exemplos de pessoas que se constituem em leitores aficionados de romances e que são incapazes de escrever um, mesmo que se proponham a isso.

Estamos nos referindo ao fato de que certos recortes e problematizações propostos em atividades de produção de textos podem ajudar o aluno a perceber certos aspectos ou propriedades do gênero, que o auxiliariam nas

atividades de leitura/escuta e vice-versa. Ao se deparar com problemas na escrita, o aluno pode entender certas opções feitas pelos autores dos textos que lê e, assim, pode proceder a uma compreensão mais aprofundada do texto. Por exemplo, imaginemos que um aluno esteja diante da tarefa de escrever um artigo de opinião e que, para tanto, precise hierarquizar argumentos, com o intuito de convencer seus leitores de que sua posição é a mais válida, ou precise antecipar uma outra opinião contrária a sua, para dar força à sua argumentação. Ora, tal problematização pode levá-lo à compreensão dos mecanismos utilizados por um determinado autor de texto para sustentar sua opinião podendo, por exemplo, fazer com que ele discrimine melhor as diferentes vozes presentes em artigos, quando acontece de um autor trazer vozes contrárias a sua para refutá-las, algo que muitas vezes não é compreendido pelos alunos. que, ao não discriminarem as diferentes vozes em circulação, apresentam problemas de compreensão local e, por vezes, até global do texto, não conseguindo (re) construir o sentido geral pretendido pelo seu autor<sup>23</sup>.

É claro que isso tem alguns limites. Ninguém vai sugerir que os alunos escrevam um romance ou uma novela. Mas por que não deveriam produzir textos publicitários ou elaborar charges?<sup>24</sup> Em última instância, tudo depende dos gêneros selecionados para o trabalho, da ênfase a ser dada a cada um deles, das competências visadas e do desenvolvimento do trabalho em cada sala de aula. Assim, por exemplo, pode fazer pouco sentido propor ao aluno a escrita de um editorial, dada a especificidade da situação de produção, o que determinaria que o mesmo só deva ser explorado através de práticas de leitura e análise lingüística. Ao invés disso, poder-se-ia propor um trabalho mais

---

<sup>23</sup> Ver, a esse respeito, Dolz (1994) e Dolz (1995), artigos cujos títulos já expressam a relação sugerida entre leitura e escrita – “*Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión*” (1995) e “*Écrire des textes argumentatifs: un outil d’apprentissage de la lecture*”.

<sup>24</sup> Cabe salientar que os PCNs não determinam que gêneros devem ser focados, apenas sugerem e, nessa medida, não estariam afirmando que não se deva trabalhar atividades de produção com esses gêneros. Entretanto, isso acaba sendo sugerido, na medida em que eles constam da relação de gêneros que devem ser privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos e não constam da relação de gêneros que devem ser privilegiados para a prática de produção de textos orais ou escritos.

exaustivo de produção com artigos de opinião, gênero que apresenta algumas semelhanças com o editorial e que possui uma esfera mais ampliada de produção. Agora, pode ocorrer de uma determinada classe estar desenvolvendo um projeto de montagem de um jornal e, a partir daí, a escrita de editoriais faria sentido.

O mesmo poderia ser dito em relação ao gênero bula de remédio. Claro que, socialmente falando, o que se pretende, considerando as pessoas em geral, é que elas leiam bulas e não que escrevam, tarefa da qual alguns poucos farmacêuticos estão incumbidos. Mas ao invés de só explorar a bula em situações de leitura, pode-se propor uma atividade de produção do seguinte tipo: “Vamos supor que você seja um farmacêutico que trabalha para um laboratório que está lançando um novo remédio no mercado. Por norma do Ministério da Saúde, todo medicamento deve vir acompanhado de uma bula e você ficou encarregado de escrever essa bula. Que informações você teria que dar sobre o medicamento? Por quê você teria que dar essas informações? Que vocabulário específico, próprio de bulas, você usaria para escrever esse texto?” E assim, poder-se-ia continuar, dependendo do nível de aprofundamento pretendido. Vale também dizer que diversos tipos de atividades de produção são possíveis e que não necessariamente se tenha que chegar a uma produção total e final de texto, como poderia ser o caso da bula de remédio.

De igual forma, no sentido inverso, podemos pensar no enfoque de um gênero, baseado apenas em práticas de produção, a exemplo do que sugerem os PCNs ao incluírem os gêneros *esquemas*, *resumos de artigos* ou de *verbetes de enciclopédia*<sup>25</sup>. De novo entendemos que há que se enfatizar mais as atividades de produção no trabalho com esses gêneros. Mas não se pode prescindir de um trabalho com leitura de textos que, inclusive, possam ser colocados como modelos, a partir dos quais se recortarão as propriedades do gênero. Não basta trabalhar com o gênero *verbetes de enciclopédia* e esperar

que, a partir daí, o aluno possa produzir um resumo de um verbete. Para além do verbete em si que, neste caso, consideramos que deva mesmo ser focado, também há que se trabalhar com resumos de verbetes pois, nesse caso, o resumo não é só um procedimento mas é, em si mesmo, um outro gênero.

Assim, julgamos que ênfases variadas são procedentes e necessárias, mas, dada a inter-relação entre essas práticas, tal divisão geral nos parece incongruente, já que sempre uma prática reclamará a outra e, por mais que as ênfases sejam diferentes, um tipo de prática pode contribuir para a apropriação do outro tipo. Além disso, a mestria do gênero supõe as duas práticas, que permitiriam o desenvolvimento de competências específicas<sup>26</sup>.

Quanto à escolha de gêneros, ao contrário do que ocorre com os *PCNs de 1º e 2º ciclos*, há uma explicitação de critérios – *“Neste documento foram priorizados aqueles [gêneros] cujo domínio é fundamental à efetiva participação social (...)”* (p. 53).

O mesmo ocorre em relação ao critério de agrupamento – *“(...) encontrando-se agrupados [os gêneros], em função da sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar”* (*id. ibid.*). Teríamos, então, como critério de agrupamento, uma divisão em termos de esferas de atividade humana, que incluiriam certas instituições, como a literatura, a imprensa, a ciência, a escola etc..

Esse critério nos parece interessante e, sobretudo, coerente com os postulados bakhtinianos. Entretanto, somente a utilização desse critério faz com que, num mesmo agrupamento, juntem-se, por exemplo, notícia, artigo de

<sup>25</sup> Como se pode perceber, esses são os únicos gêneros propostos para o trabalho com práticas de produção que não aparecem listados nas práticas de compreensão.

<sup>26</sup> Todas essas considerações relativas à leitura e produção de textos escritos são igualmente válidas para o trabalho com gêneros orais.

opinião, carta do leitor e entrevista ( de imprensa) ou verbete de enciclopédia e relatório de experiências (de divulgação científica). Embora esses gêneros circulem nas mesmas esferas, supõem condições de produção muito diversas – diferentes objetivos, relação entre interlocutores etc. –, o que determina que possuam conteúdos temáticos, construções composicionais e estilos muito diferentes o que, por sua vez, implica no desenvolvimento de competências e/ou capacidades diferentes. Ora, na medida em que estamos pensando no ensino-aprendizagem escolar de gêneros, temos que vislumbrar algo que, por um lado, facilite a organização em termos de planejamento de ensino e, por outro, considere as competências envolvidas. Por essa razão, deve-se tentar propor agrupamentos ou sub-agrupamentos que incluam gêneros menos díspares.

Quanto aos gêneros considerados há algumas designações muito gerais, algo já comentado anteriormente, tais como romance, conto, artigo, entrevista, propaganda etc. Seria desejável, por exemplo, que houvesse uma maior especificação em termos dos gêneros literários – algo como, romance policial, romance de aventura, ficção científica etc. –, que pudesse fornecer mais opções de escolha para os professores. Além disso, a ausência de alguns gêneros se faz sentir, como por exemplo, biografia romanceada, biografia, resenhas críticas, relato histórico, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinados, leis e outros gêneros prescritivos etc., esses últimos cinco, aliás, intimamente ligados ao exercício da cidadania, critério de base assumido pelos PCNs para a seleção de gêneros. Alguns desses gêneros poderiam entrar nos agrupamentos já propostos – por exemplo, biografia romanceada poderia entrar no agrupamento “literários”, resenha crítica (pelo menos alguns tipos) poderia entrar no agrupamento “de imprensa”. Outros desses gêneros requereriam a criação de outros agrupamentos – por exemplo, carta de solicitação, carta de reclamação<sup>27</sup>, abaixo-assinados, leis e outros gêneros prescritivos –, o que talvez seja um dos motivos de sua exclusão, dado que é

---

<sup>27</sup> Pode-se considerar que a carta de solicitação poderia ser incluída no agrupamento “imprensa”. Mas há que se considerar que circulam em outras esferas também.

muito difícil manter uma homogeneidade em termos de critérios e, ao mesmo tempo, considerar todos os gêneros que se pretende trabalhar.

Quanto aos critérios para seqüenciação dos conteúdos, o presente documento é mais específico do que o documento dos ciclos 1 e 2. Estabelece dois critérios fundamentais, que devem estar articulados ao projeto educativo de escola: a *necessidades dos alunos* – definidas a partir dos objetivos colocados – e suas *possibilidades de aprendizagem* – definidas a partir do grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa proposta. Quanto à complexidade do objeto, esta aparece relacionada às dificuldades postas para os alunos em situações de comunicação, que envolvem uma série de conhecimentos lingüísticos e discursivos, a saber:

- *“determinação dos gêneros e das condições de produção do texto (maior ou menor familiaridade com o interlocutor, maior ou menor distanciamento temporal ou espacial do sujeito em relação ao momento e lugar de produção);*
- *seleção lexical (maior ou menor presença de vocábulos de uso comum, maior ou menor presença de termos técnicos);*
- *organização sintática dos enunciados (tamanho da frases, ordem dos constituintes, inversão, deslocamento, relação de coordenação e subordinação);*
- *temática desenvolvida (relação entre tema e faixa etária, tema e cultura, vulgarização do tema, familiaridade com o tema);*
- *referencialidade do texto (um diário íntimo de adolescente, que manifesta uma percepção da realidade ancorada no cotidiano é, freqüentemente, mais simples do que a definição de um objeto dada por um dicionário);*
- *explicitação das informações (maior ou menor exigência de operar com pressuposições e subentendidos);*
- *recursos figurativos (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, entre outros” (PCNs, pp. 37-38).*

Os critérios apontados são pertinentes e consideram os três pólos que atravessam as práticas pedagógicas: o ensino, a aprendizagem e o objeto do conhecimento. Entretanto, há que se destacar a falta de alguns exemplos que pudessem ilustrar como isso se aplicaria, na prática, em termos de escolhas de

gênero para a elaboração de progressões curriculares. Tal ilustração seria bastante útil para os professores.

Um último comentário a respeito desses documentos nos parece digno de nota. Os mesmos refletem, sobremaneira, um momento de transição dentro da área de ensino de línguas, entre perspectivas textuais e perspectivas enunciativo-discursivas. Assim, embora os dois documentos assumam os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem, não são os agrupamentos de gêneros que estão na base da organização de conteúdos, mas sim o tipo de práticas (ou componentes curriculares) – tal e como de costume nos programas de Língua Portuguesa das últimas décadas –, algo já comentado no Capítulo 2. Além disso, há uma notável diferença entre os dois documentos, em termos do grau de assunção do conceito de gênero como articulador da prática escolar. Tal diferença pode ser flagrada até mesmo nos índices: na primeira parte do índice, que se refere à primeira parte do documento, na qual, dentre outras coisas, os pressupostos teóricos são explicitados, não aparece nenhuma alusão aos gêneros no documento dos ciclos iniciais. Ao invés disso, considera-se como *caput* “*Linguagem, atividade discursiva e textualidade*” ou “*Diversidade de textos*”. Já no segundo documento, temos como equivalentes: “*Discurso e suas condições de produção, gênero e texto*” e “*Diversidade de gêneros*”.

Assim, podemos interpretar essas diferenças como indicadores de diferentes níveis de privilégio dos gêneros como unidade de ensino, o que ilustraria o processo de mudança de perspectiva a que nos referimos.

Passemos, agora, à última proposta de agrupamento de gênero que discutiremos.

Preterindo uma organização eminente tipológica e optando pelo estabelecimento de agrupamentos de gêneros, Dolz e Schneuwly (1996, pp. 43-44) vão definir os seguintes critérios para efetivar tal classificação:

“(…) É preciso que os agrupamentos:

- *correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);*
- *retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;*
- *sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados”.*

A partir desses critérios, os autores propõem os agrupamentos da próxima página:

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO ASPECTOS TIPOLOGICOS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
<p style="text-align: center;">Cultura literária ficcional</p> <p style="text-align: center;">NARRAR</p> <p>Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada crônica literária biografia romaneada romance romance histórico novela fantástica conto paródia piada ...</p>
<p style="text-align: center;">Documentação e memorização das ações humanas</p> <p style="text-align: center;">RELATAR</p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relatos de experiência vivida relatos de viagem diário íntimo diário de viagem testemunho autobiografia ... notícia reportagem crônica mundana crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia</p>
<p style="text-align: center;">Discussão de problemas sociais controversos</p> <p style="text-align: center;">ARGUMENTAR</p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado editorial discurso de defesa (advocacia) requerimento ensaio resenhas críticas artigo assinado ...</p>
<p style="text-align: center;">Transmissão e construção de saberes</p> <p style="text-align: center;">EXPOR</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>texto expositivo conferência verbete de enciclopédia entrevista de especialista texto explicativo tomada de notas resumos de textos expositivos e explicativos resenhas relatório científico relato de experiências (científicas) ...</p>
<p style="text-align: center;">Regulação de ações</p> <p style="text-align: center;">PRESCRIÇÕES E INSTRUÇÕES</p> <p>Regulação mútua de comportamentos por meio da orientação (normativa, prescritiva ou descritiva) para a ação</p>	<p>instruções de uso instruções de montagem receita regulamento regras de jogo consignas diversas textos prescritivos e normativos legais ...</p>

Antes de tecermos qualquer tipo de consideração sobre esse agrupamento<sup>28</sup>, vale dizer que tal proposição tem se mostrado muito profícua para algumas escolas públicas e privadas brasileiras que vem tentando sistematizar um trabalho articulado em torno dos gêneros do discurso<sup>29</sup>. O grande mérito desta proposta, a nosso ver, consiste no fato de ela tentar abarcar as finalidades sociais de comunicação – o que pode fortalecer e concretizar uma perspectiva enunciativa de tratamento da linguagem – e, ao mesmo tempo, levar em consideração o desenvolvimento de capacidades lingüísticas e discursivas - algo fundamental - já que se trata, no caso específico, de pensar em situações de ensino-aprendizagem.

Entretanto, consideramos que parece haver uma solução de compromisso com propostas tipológicas, o que acaba por determinar que esse aspecto se constitua no principal critério assumido, sendo os outros dois derivados desse<sup>30</sup>. É como se o processo de construção dos agrupamentos tivesse seguido o seguinte caminho: a partir da categoria transversal narrativa, perguntar-se-ia em que domínio social de comunicação circulariam gêneros dessa ordem e quais são as capacidades envolvidas na ação de narrar. Assim, embora se tenha o cruzamento de três critérios, há um preponderante e esse se relaciona exatamente a uma tipologia textual, a respeito do que já tecemos muitas considerações.

Ainda com relação aos critérios - embora se procure estabelecer o domínio social de comunicação como um critério - o que pode ser bastante

---

<sup>28</sup> O quadro foi traduzido por Rojo e consta em uma tradução que a mesma fez de Dolz & Schneuwly (1996), ainda inédita. Os autores ressaltam que a proposta a ser apresentada está apenas esboçada, estando aberta a sugestões.

<sup>29</sup> Tal afirmação provém de experiências com formação de professores e com o desenvolvimento de atividades de assessoria e consultoria que vimos desenvolvendo junto a algumas escolas. Em todas as experiências, o trabalho com gêneros vem se mostrando bastante produtivo e este agrupamento tem sido uma referência importante para a organização de propostas curriculares.

<sup>30</sup> A menção explícita das tipologias como critério definidor de agrupamento e a ressalva das contribuições que essas tipologias discursivas trouxeram (ver citação transcrita

interessante e converge para as esferas de comunicação social, consideradas por Bakhtin, o que acaba por acontecer é que, com exceção do primeiro agrupamento, não há exatamente uma definição do domínio social de comunicação a que pertence os gêneros elencados, mas sim o elenco de finalidades ou objetivos gerais – “*documentação e memorização das ações humanas*”, “*discussão de problemas sociais controversos*”, “*transmissão e construção de saberes*”, “*regulação de ações*”. Em alguns casos, podemos facilmente relacionar algumas dessas finalidades com esferas mais específicas, como por exemplo, no caso da finalidade “*transmissão e construção de saberes*” que pode ser facilmente vinculada à ciência e à escola. Já a finalidade *documentação e memorização das ações humanas*, não pode ser assim tão facilmente vinculada a esferas da comunicação humana, além de pressupor várias dessas esferas e não um número mais limitado, como no caso anterior.

Já com relação às capacidades que funcionaram como critérios, as mesmas são extremamente genéricas, carecendo de uma maior especificação que pudesse fornecer mais pistas para o professor de como desenvolvê-las. Uma exceção parcial a isso, tem-se no agrupamento *argumentar*, no qual especifica-se um pouco mais as capacidades em questão, em termos de sustentação, refutação e negociação.

Os gêneros orais aparecem numa listagem conjunta com os gêneros escritos – que são, entretanto, privilegiados na proposta –, o que nos parece uma grande vantagem, já que desloca a questão da materialidade do dito, minimiza a dicotomia e permite uma solução de continuidade no desenvolvimento das duas modalidades de linguagem.

---

na. p. 143 do presente trabalho) podem ser interpretadas como sinais desse compromisso.

Em todas as listagens de gêneros dos agrupamentos, há uma indicação de reticências ao final sugerindo que outros tantos gêneros possam ser incluídos. Num único agrupamento –*relatar*– aparecem reticências mediais, que parecem indicar três grandes blocos de gêneros: o primeiro – constituído pelos gêneros *relatos de experiência vivida, relatos de viagem, diário íntimo, diário de viagem, testemunho, autobiografia* etc. – pertencem a esferas mais cotidianas e supõem a vivência empírica dos fatos por parte do locutor, o que determina, quase sempre, um relato em primeira pessoa. O segundo bloco é formado por gêneros da esfera jornalística – *notícia, reportagem, crônica mundana, crônica esportiva* etc. Todos eles se referem ao relato ou comentário de fatos mais ou menos contemporâneos. Finalmente, o terceiro bloco é formado por gêneros da esfera científica – *histórico, relato histórico ensaio ou perfil biográfico, biografia* etc. – que supõem uma ancoragem disjunta e autônoma. Assim, parece haver um outro critério em jogo em termos de esferas de circulação ou de capacidades supostas.

De resto, cumpre notar que outros agrupamentos poderiam e deveriam ser incorporados, na medida em que incluiriam gêneros que mereceriam ser enfocados no Ensino Fundamental. Por exemplo os gêneros publicitários, que exercem uma influência especial sobre as pessoas. Uma formação com vistas a um exercício mais pleno da cidadania não poderia deixar de incluir essas formas de dizer. A propósito desses gêneros, caberia algum tipo de especulação a propósito de suas ausências. Talvez a sua não inclusão não seja devida a uma dúvida quanto a sua pertinência, mas sim ao problema de onde incluí-los. Certamente, não caberiam em nenhum dos agrupamentos propostos, dado que, por exemplo, suas finalidades são outras. Seria o caso então de criar um outro agrupamento. Mas como fazê-lo? Se o principal critério fosse o domínio social a que se relaciona ou o tipo de atividade, bastaria criar um agrupamento publicidade, a exemplo do que fazem PCNs, e propor uma finalidade como, por exemplo, persuadir. Mas, como já dito, o que parece estar em questão como

critério definidor são as tipologias textuais que, em muitos casos, não incluem uma descrição desses gêneros, que apresentam formas composicionais muito variadas, que não permitem uma generalização de **predomínio** estrutural do tipo narrar, relatar, expor, argumentar, descrever ações.

Uma última observação relativa a essa proposta de agrupamento diz respeito à não inclusão de “poemas” nos agrupamentos. Em nota de rodapé, os autores explicitam que, embora julguem pertinente o trabalho escolar com poemas, não irão abarcá-los por que *“la poésie qui ne peut guère être comme regroupement de genres”* (p. 44).

Mesmo passível de inúmeros questionamentos, como alguns dos que fizemos, reafirmamos que tal proposta, dentre as que tivemos acesso, representa, a nosso ver, a melhor opção, dado que, como já dito, foi pensada para situações de ensino-aprendizagem, prevê uma progressão curricular (algo que ainda não comentamos, mas que faremos mais adiante, num item de igual nome) e considera, de alguma forma, o domínio social de comunicação e as capacidades de linguagem implicadas na mestria do gênero.

Talvez o mais sensato fosse refletir sobre a implementação de outros níveis de concretização – pensar em diferentes propostas de progressão a partir desses agrupamentos e gêneros, acrescentar outros gêneros e agrupamentos à proposta original, proceder à descrição dos gêneros aí incluídos, elaborar seqüências didáticas, implementar pesquisas em sala de aula etc. –, aceitando a proposta apresentada como um ponto de partida, visto que, como já sublinhado, ela vem se mostrando bastante produtiva.

Entretanto, até como forma de fomentar a discussão a esse respeito, proporemos alguns outros critérios que, combinados, poderiam ser tomados como base para a elaboração de outros agrupamentos. Não apresentaremos uma proposta de agrupamento acabada, mas tão somente a indicação de

caminhos a partir dos quais outros agrupamentos poderão vir a ser construídos. Ainda assim, já sabemos dos limites, das incompletudes e das contradições a que nossas considerações fatalmente estarão fadadas.

Numa tentativa de manutenção de coerência e de aproveitarmos ao máximo as profícuas colocações de Bakhtin, retomaremos aqui a ordem metodológica proposta pelo autor para o estudo da língua (já citada no Capítulo 1), que nos servirá tanto para a discussão sobre agrupamentos de gêneros quanto para a discussão do próximo item, quando trataremos da progressão curricular:

*“...Disso [que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua e nem no psiquismo individual dos falantes] decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:*

- *As formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza .*
- *As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala [leia-se gêneros] na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.*
- *A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual” (Bakhtin/Volochínov , 1986, p.124).*

Ora, o problema (sob uma ótica enunciativo-discursiva) da consideração de critérios tipológicos, num nível superior ou no mesmo nível que os demais, é o fato de que se começa a análise pelo item 3, sem se considerar os anteriores, e a hierarquia a qual fariam jus, na perspectiva bakhtiniana.

Além disso, se essa orientação metodológica estiver correta, os itens considerados em 3 devem, de certa forma, refletir o que é considerado em 1 e 2. Dito de outra forma, as coincidências no nível da estrutura, descritas por diferentes teorias que visam estabelecer tipologias textuais a partir de um olhar transversal sobre os textos, derivam, na verdade, de algum traço comum das condições gerais de produção desses discursos, razão pela qual esses traços comuns existem. Dessa forma, não seriam exatamente coincidências ao acaso, mas sim reflexos de algo que é comum nas diferentes situações de produção.

Evidentemente que um mito é muito diferente de uma crônica, dadas as evidentes mudanças de organização econômica e de contextos sociais que engendraram o surgimento e o desenvolvimento desses gêneros. Mas rupturas absolutas não existem, senão teríamos que admitir a existência de um Adão e/ou de “gêneros adâmicos”. Assim, algo que podemos não saber precisar se conserva e é isso que o olhar estrutural captura.

Dessa forma, se nossas observações estiverem corretas e se a implementação dos procedimentos de análise propostos acima for feita de forma adequada deveremos, no final da proposição de agrupamentos de gêneros, obter grupos que apresentariam semelhanças estruturais que seriam aí consideradas no seu devido lugar.

Voltando às regras metodológicas propostas, o primeiro critério de agrupamento deveria ser então, a consideração das esferas de atividade humana, para que possamos tentar apreender as formas e os tipos de interação verbal que aí se realizam, relacionando-os com as condições concretas que determinam sua produção. Trata-se, então, de determinar que esferas seriam essas e que gêneros nela circulariam. Algumas dessas esferas de circulação de gêneros teriam correlatos em termos de instituições, outras não.

Uma listagem dessas esferas de atividades seria algo muito útil, tanto para os estudos lingüísticos (ou mais propriamente, metalingüísticos, no sentido bakhtiniano do termo) quanto para os aplicados. Entretanto, isso fugiria do escopo desse trabalho, de forma que consideraremos apenas algumas dessas esferas de atividades e tentaremos elencar alguns gêneros que lá circulam. Como já afirmado, essas escolhas (de esferas de atividades e dos gêneros que aí circulam) supõem critérios que, evidentemente, implicariam em seleções diferentes. Para fins de viabilização do que pretendemos propor, estamos assumindo, como critério maior de escolha, a seleção das esferas de atividade social e os gêneros que nela circulam mais pertinentes à formação para a cidadania, a uma maior possibilidade de participação social, incluída aí, com um certo destaque, a esfera escolar e, logo, a seleção de gêneros que

contribuiriam para um certo sucesso escolar, na medida em que seu domínio ajudaria na apropriação dos conhecimentos das demais áreas curriculares e no desempenho escolar. Tudo isso implicaria num certo privilégio dos gêneros secundários<sup>31</sup>.

Assim, teríamos um primeiro agrupamento do seguinte tipo<sup>32</sup>:

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
ESFERAS PRIVADAS <sup>33</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• quadrinha</li> <li>• parlenda</li> <li>• adivinha</li> <li>• trava-língua</li> <li>• piada</li> <li>• receita</li> <li>• diálogos</li> <li>• relatos de experiências vividas</li> <li>• ...</li> </ul>
LITERATURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poemas</li> <li>• conto popular</li> <li>• conto maravilhoso</li> <li>• conto de fadas</li> <li>• lenda</li> <li>• fábula</li> <li>• narrativa de aventura</li> <li>• narrativa de ficção científica</li> <li>• narrativa de enigma</li> <li>• romance noir</li> <li>• crônica literária</li> <li>• ....</li> </ul>
CIÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• artigo científico</li> <li>• projeto de pesquisa</li> <li>• relatório de pesquisa</li> <li>• conferência</li> <li>• palestra</li> <li>• relato histórico</li> <li>• debate</li> <li>• ...</li> </ul>
ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• instrução/consigna</li> <li>• tomada de notas</li> <li>• seminário</li> <li>• diálogo/discussão argumentativa</li> </ul>

<sup>31</sup> Ver, a respeito, Schneuwly (1994a).

<sup>32</sup> A proposta de agrupamentos exposta a seguir não foi ainda totalmente desenvolvida. Está aberta a sugestões e, ainda que julgemos que não deva contemplar todos os agrupamentos possíveis, nem tampouco incluir uma lista exaustiva de gêneros em cada um deles - dado o objetivo pedagógico da mesma -, certamente, a inclusão de outros gêneros e agrupamentos e, eventualmente, propostas de re-agrupamentos fazem-se necessários.

<sup>33</sup> Gêneros primários que circulam em esfera cotidiana, familiar e que foram apropriados pela escola. Como nosso enfoque principal são as esferas públicas, adotamos a solução de reuni-los num único agrupamento. Mas certamente, propostas de re-agrupamentos desses gêneros seriam bem produtivas e esclarecedoras.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbete de enciclopédia</li> <li>• fichamento</li> <li>• resumos</li> <li>• resenhas</li> <li>• relato de experiências (científicas)</li> <li>• relatório</li> <li>• ensaio escolar</li> <li>• relato histórico</li> <li>• teorema</li> <li>...</li> </ul>
--	---

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
IMPrensa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• reportagem</li> <li>• carta de leitor</li> <li>• editorial</li> <li>• artigo de opinião</li> <li>• charge</li> <li>• crônica jornalística</li> <li>• resenha crítica</li> <li>• tirinha</li> <li>• entrevista</li> <li>• classificados</li> <li>• anúncio</li> <li>• propaganda em várias mídias</li> <li>...</li> </ul>
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• anúncio</li> <li>• propaganda em várias mídias</li> <li>• cartazes</li> <li>• gêneros que circulam em campanhas</li> <li>...</li> </ul>
POLÍTICA <sup>34</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• carta de reclamação</li> <li>• carta de solicitação</li> <li>• carta aberta</li> <li>• abaixo-assinado</li> <li>• panfleto</li> <li>• discurso político (de palanque)</li> <li>• debate</li> <li>...</li> </ul>
JURÍDICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• discurso de defesa (advocacia)</li> <li>• discurso de acusação (advocacia)</li> <li>• boletim de ocorrência</li> <li>• depoimento</li> <li>• procuração</li> <li>• leis</li> <li>• constituição</li> <li>• declaração de direitos</li> <li>...</li> </ul>
PRODUÇÃO E CONSUMO <sup>35</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rótulos</li> </ul>

<sup>34</sup> Gêneros necessários a uma certa prática política, seja ela micro ou macro.

<sup>35</sup> Gêneros que circulam na esfera da produção e/ou que acompanham seus produtos.

	<ul style="list-style-type: none"><li>• gêneros que circulam em embalagens</li><li>• instruções de uso</li><li>• instruções de montagem</li><li>• regulamento</li><li>• regras de jogo</li><li>• bula</li><li>• manual de redação</li><li>• ...</li></ul>
--	---

Embora com recortes, inclusões e especificações diferentes, chegamos a um tipo de agrupamento muito próximo ao dos *PCNs de 3º e 4º ciclos*, até porque o critério mais geral é o mesmo. Tal organização, suscetível de acréscimos e mudanças, parece-nos relevante dado que permite a visualização das possibilidades efetivas de participação social que se deseja contemplar. Entretanto, já comentamos as limitações de agrupamentos desse grau de abrangência, razão pela qual, propomos o cruzamento com um outro critério – a finalidade ou objetivo do enunciador/autor tendo em vista a posição que ocupa na esfera em questão, outro elemento presente nas condições gerais de produção, que podemos considerar incluído nos itens 1 e 2 das regras metodológicas propostas por Bakhtin. Assim teríamos algo do tipo<sup>36</sup>:

---

<sup>36</sup> Apresentaremos apenas uma indicação bem geral de como poderiam ser estabelecidos novos agrupamentos oriundos do cruzamento desses dois critérios. Para tanto, a título de exemplo, consideramos apenas alguns dos agrupamentos anteriormente apresentados.

ESFERAS DE CIRCULAÇÃO	FINALIDADES <sup>37</sup> E GÊNEROS		
<p style="text-align: center;"><b>1. IMPRENSA</b></p>	<p><b>1.1. Relatar fato ocorrido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia (...)</li> <li>• reportagem<sup>38</sup></li> </ul>	<p><b>1.2. Opinar/comentar sobre fatos noticiados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• carta de leitor</li> <li>• artigo de opinião</li> <li>• editorial</li> <li>• charge</li> <li>• crônica jornalística (...)</li> </ul>	<p><b>1.3 Descrever e/ou avaliar novidades em termos de produções culturais e científicas (filmes, peças de teatros, exposições, livros de literatura ou livros científicos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• resenha</li> <li>• resenha crítica (...)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>2. PUBLICIDADE</b></p>	<p><b>2.1. Persuadir ao consumo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• propaganda (vários tipos)</li> <li>• (...)</li> </ul>	<p><b>2.2. Conscientizar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gêneros que circulam em certas campanhas (...)</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>3. POLÍTICA</b></p>	<p><b>3.1. Pedir/reivindicar/reclamar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abaixo assinado</li> <li>• Carta de solicitação</li> <li>• Carta de reclamação</li> <li>• Carta aberta</li> <li>• Panfleto</li> <li>• (...)</li> </ul>	<p><b>3.2. Convencer/discutir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate</li> <li>• Réplica de assembléia (...)</li> </ul>	

<sup>37</sup> Finalidades aqui estão definidas em relação à situação de produção.

<sup>38</sup> Faria parte dos dois agrupamentos.

Como vemos, a intersecção de tais critérios nos permite delimitar um pouco mais os agrupamentos, o que evidentemente aumenta o número de características comuns dos gêneros a eles pertencentes. Tal delimitação nos parece relevante, pois nos permite pensar no tipo de conhecimento que pode ser “transferido” de um gênero para outro, em termos de ensino-aprendizagem, e permite também considerar, de forma mais específica, as capacidades ou competências supostas para o domínio dos gêneros, que quase nunca são exclusivas de um gênero só e que serão as mesmas quanto mais traços em comum estes apresentarem, em termos do seu contexto de produção mais geral.

Além disso, esses subgrupos nos permitem também apreender, de forma mais global, características da esfera considerada e dos próprios gêneros a ela pertencentes, já que possibilitariam a identificação de relações entre eles, o que poderia inclusive, ajudar na compreensão de da sua socio-história. Se é bem verdade que os gêneros se desenvolvem a partir de complexificações das esferas de atividades humanas e das motivações sociais daí decorrentes, e que os gêneros não trazem características totalmente inéditas (dado os processos de hibridização, intercalamentos etc.) e que, muito provavelmente, “tomarão” algumas características de outros da mesma esfera, então esses agrupamentos, a partir do cruzamento dos critérios esfera *versus* finalidades, poderão efetivamente contribuir para a compreensão das características desses próprios gêneros. Além disso, a consideração das várias finalidades ajudaria a entender os diferentes interesses e posições sociais presentes nas várias esferas, o que também contribuiria para a sua compreensão.

Isso que dissemos nos parece tanto válido para situações de pesquisa, quanto para situação de ensino-aprendizagem de gêneros. Pensando em situações didáticas, quando se passa de um gênero a outro no interior de uma mesma esfera, há conhecimentos compartilháveis sobre a esfera em questão que, possivelmente, levarão a caracterizações transversais desses gêneros, o que permitiria pensar numa complexificação crescente da caracterização das

esferas e dos gêneros que nela circulam, o que contribuiria sobremaneira para a apropriação dos gêneros em questão e facilitaria a construção de progressões.

Não seria o caso de continuar pensado em subdivisões, pois isso geraria uma quantidade de subgrupos com a qual seria difícil de se operar. Então, poder-se-ia pensar para cada um dos agrupamentos, numa progressão curricular baseada principalmente em critérios pertencentes ao item 2 das regras metodológicas, tais como: relação entre os participantes, incluindo a representação de si e do outro; maior ou menor grau de implicação; maior precisão em termos de finalidades (tendo em vista os gêneros tomados um a um); ancoragem enunciativa; perspectiva enunciativa etc. Tais critérios, bem como a exemplificação de como se viabilizariam tais progressões, serão discutidos no próximo item. Quanto ao terceiro item das regras metodológicas, julgamos que o mesmo não deve ser diretamente considerado para finalidades de seleção de gêneros ou para a construção de agrupamentos ou progressões em situação de ensino-aprendizagem, na medida em que seriam decorrentes dos dois primeiros níveis. O que não quer dizer que não deve ser considerado quando da descrição de gêneros e do trabalho escolar com os mesmos.

Uma última observação parece-nos necessária. É importante destacar que do ponto de vista teórico, como já discutido no Capítulo 1, todos esses elementos – textuais e extra-textuais – são concebidos conjuntamente, um não tem existência sem o outro, a exemplo do que seriam as mônadas de Leibniz. Mas a tarefa pedagógica nos impõe recortes, sem os quais não há possibilidade de compreensão dos objetos.<sup>39</sup> Trata-se então de estabelecer prioridades em termos de critérios. Esses recortes, entretanto, não necessariamente nos obrigam a tomar os objetos na configuração de mosaicos. Ao contrário, mesmo separando-os, ainda é possível relacioná-los. Só que, para isso, há que se ter em mente um ponto de partida que, a nosso ver, deve ser a consideração dos elementos de ordem enunciativa e discursiva. Isso não quer dizer também que a

---

<sup>39</sup> A tarefa científica também, razão pela qual Bakhtin propõe uma ordem metodológica para o estudo da língua.

direção seja única. Pode-se e deve-se partir deles em direção aos elementos formais e lingüísticos e deve-se incluir o caminho de volta. Por essa razão é que propusemos tais agrupamentos com base nos critérios apresentados.

### **3.4. Critérios para o estabelecimento de progressões curriculares**

Pensar no estabelecimento de progressões curriculares é algo extremamente necessário, dado que é a progressão que vai garantir a articulação horizontal e vertical do currículo e, conseqüentemente, vai tornar viável (ou não) a consecução dos objetivos gerais e específicos estabelecidos pelas propostas curriculares. Por progressão curricular estamos entendendo as definições de simultaneidades e seqüenciações de conteúdos, tendo em vista os objetivos colocados e a construção das capacidades visadas.

Essas definições devem levar em conta a tríade fundante de qualquer situação pedagógica: o **objeto** (suas propriedades), o **ensino** (definição de conteúdos, objetivos e metodologia) e os **sujeitos/alunos** (capacidades que poderão e deverão construir e/ou desenvolver, tendo em vista os conteúdos elencados e o tipo de sujeito visado, declarado no currículo).

Desconsiderar qualquer um desses elementos é fazer do currículo uma mera grade de conteúdos ou uma declaração de princípios, inexecutável na prática. Como estamos propondo que os gêneros sejam tomados como um dos objetos de ensino-aprendizagem, por ser através dele que qualquer situação de comunicação se viabiliza e se materializa, trata-se então de pensar **quais gêneros** serão trabalhados - algo já discutido; **em que seqüência** – algo que discutiremos no presente item; **como trabalhar** – algo que começaremos a discutir aqui e retomaremos no quarto capítulo – e que **capacidades** deverão ser construídas ou desenvolvidas, tendo em vista a apropriação do objeto. Esses elementos se inter-relacionam e estão sempre subordinados à concepção de currículo em questão.

Antes de adentrarmos especificamente na discussão desses itens elencados, cabe ressaltar que vários tipos de progressão são possíveis, como já ilustrado no início desse capítulo. Pode-se pensar em um tipo de progressão linear, que supõe uma aprendizagem aditiva, que vai do supostamente simples para o complexo, um a um, como na clássica seqüenciação: descrição/narração/dissertação. Tal perspectiva de progressão, denominada por Dolz & Schneuwly (1996) como uma *pedagogia do coroamento*, supõe que a linguagem representa o mundo e este, por sua vez, apresenta objetos simples e complexos. O que estaria em questão então seria o desenvolvimento de uma **única** capacidade representacional (a *arte de escrever*), que encontraria seu desenvolvimento máximo na escrita de dissertações.

Em oposição a isso e afirmando que as diversas situações de comunicação supõem diferentes capacidades por parte dos atores envolvidos que não são desenvolvidas cumulativamente, os autores vão propor uma *progressão em espiral*, que se contrapõe à progressão linear, supondo assim diferentes idas e vindas aos mesmos objetos e a tematização, numa mesma série escolar, de gêneros pertencentes a diferentes agrupamentos. Os agrupamentos seriam então, um instrumento para a construção de progressões. Assim, num nível intra-série, um primeiro parâmetro seria dado pela presença de diferentes gêneros, pertencentes a várias esferas de atividade. Num nível inter-séries, teríamos, ao mesmo tempo, um certo aumento da diversidade de gêneros, sempre tendo em vista uma certa complexificação do objeto e a possibilidade de retomada de gêneros anteriormente trabalhados, através de abordagens em diferentes níveis de complexificação<sup>40</sup>. Esta complexificação (do objeto, da abordagem e das capacidades supostas seria, assim, um dos principais motores da progressão<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Cf., a esse respeito Pasquier, A. & Dolz, J. (1996).

<sup>41</sup> A complexificação do objeto deve ser sempre pensada em relação aos sujeitos considerados, a quem se deseja ensinar tal conteúdo. Mas isso só pode ser avaliado por cada professor em cada sala de aula e teria que ser o último nível de refinamento curricular. Estamos aqui considerando um nível anterior, que estabelece objetos e critérios para uma posterior seleção e adequação. Portanto, nesse nível mais amplo, o

Dentro da perspectiva que vimos assumindo, a progressão em espiral seria um primeiro critério para a elaboração de progressões curriculares. Por um lado, trata-se de eleger gêneros pertencentes a diferentes agrupamentos em todas as séries escolares. Isso significa, por exemplo, trabalhar com gêneros das diferentes esferas – literatura, escola, imprensa, publicidade, política etc – desde a educação infantil até o fim do ensino médio e não trabalhar com gêneros de algumas esferas somente nas séries finais do ensino fundamental<sup>42</sup>.

Por outro lado, quanto à escolha dos gêneros em cada série, ela dependerá da definição do projeto pedagógico e da programação de outras áreas – a exemplo do que aconteceria com a escolha dos gêneros em geral, algo já comentado – e da complexificação do objeto, isto é, da escolha de gêneros mais complexos em cada esfera ou da complexificação em termos da abordagem de um gênero já focado. Esses seriam critérios maiores. A eles teríamos que acrescentar outros critérios que inclusive explicitem o tipo de complexificação que estamos considerando.

Dolz & Schneuwly (1996) propõem, a título de exemplo, uma possibilidade de encaminhamento para a elaboração de progressões que leva em conta a definição de objetivos de ensino, de modo a que se possa atingir uma complexidade variável, que estaria relacionada com três níveis fundamentais de operações de linguagem. A saber:

- *“representação do contexto social ou contextualização (capacidades de ação);*

---

que vai ser considerado é o objeto e o ensino, já que não se sabe ainda quem serão os sujeitos/alunos.

<sup>42</sup> Só para que se possa compreender melhor o sentido de uma progressão em espiral, no caso dos agrupamentos propostos por Dolz & Schneuwly, expostos acima, ter-se-ia que trabalhar com os gêneros argumentativos desde as séries iniciais e não somente nas séries finais, como ainda é uma prática escolar corrente.

- *estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas);*
- *escolha de unidades lingüísticas ou textualização (capacidades lingüístico-discursivas” (p. 44).*

A partir disso, propõem a progressão para os gêneros do agrupamento “argumentar” que se pode ver nas próximas páginas.

**QUADRO 2: ELEMENTOS PARA UMA PROGRESSÃO CURRICULAR NO DOMÍNIO “ARGUMENTAR”; GÊNEROS SUSCETÍVEIS DE SEREM TRABALHADOS EM FUNÇÃO DOS CICLOS; OBJETIVOS PARA OS TRÊS NÍVEIS DE OPERAÇÕES DE LINGUAGEM<sup>43</sup>**

CICLO	EXEMPLOS DE GÊNEROS DE TEXTOS QUE PODERIAM SER ESCOLHIDOS	REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA DO TEXTO	ESCOLHA DE UNIDADES LINGÜÍSTICAS
1-2	<p>ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>dar sua opinião e justificá-la</li> <li>debate coletivo em classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dar sua opinião em situações próximas da vida cotidiana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dar sua opinião com um mínimo de sustentação (um ou mais argumentos de apoio)</li> <li>perceber as diferenças entre pontos de vista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilizar expressões de posicionamento enunciativo<sup>44</sup> para dar opiniões</li> <li>utilizar organizadores de causa para sustentar opiniões</li> <li>formular questões da ordem do porquê</li> </ul>
3-4	<p>ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>imprensa (revista infantil): carta de leitor</li> </ul> <p>ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>defender sua opinião diante da classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reconstruir a questão e o assunto que desencadearam o debate</li> <li>identificar e levar em conta o destinatário do texto</li> <li>precisar a intenção de um texto argumentativo</li> <li>levar em conta o lugar e o momento onde o texto será lido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>hierarquizar uma seqüência de argumentos (3) em função de uma situação</li> <li>produzir uma conclusão coerente com os argumentos precedentes</li> <li>ligar diferentes argumentos e articulá-los com a conclusão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecer e utilizar diversas expressões de posicionamento enunciativo em uma opinião a favor ou contra</li> <li>utilizar organizadores enumerativos</li> <li>distinguir organizadores que marcam argumentos dos que marcam conclusão</li> <li>utilizar fórmulas de interpelação e fechamento da carta</li> </ul>
5-6	<p>ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>imprensa (revista para jovens): carta de leitor</li> <li>correspondência: carta de reclamação (destinada a autoridade)</li> </ul> <p>ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>debate público regrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>representar globalmente uma situação polêmica (por jogo de papéis) e analisar seus parâmetros:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>argumentador e seu papel social</li> <li>destinatário e seu papel social</li> <li>finalidade: convencer</li> <li>lugar de publicação do texto</li> </ul> </li> <li>antecipar as respostas possíveis do(s) adversário(s)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>adotar a forma de uma carta não oficial e estar atento à diagramação; idem para carta oficial</li> <li>apresentar o tema da controvérsia na introdução</li> <li>desenvolver os argumentos, sustentando-os por um exemplo</li> <li>formular objeções aos argumentos do adversário</li> <li>dar uma conclusão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilizar organizadores argumentativos marcando:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>o encadeamento dos argumentos</li> <li>a conclusão</li> </ul> </li> <li>utilizar verbos de opinião</li> <li>utilizar fórmulas para se opor e exprimir objeções</li> <li>introduzir: uma experiência pessoal, um exemplo</li> <li>formular um título com um grupo nominal</li> </ul>

<sup>43</sup> A tradução do quadro foi feita pela Prof<sup>a</sup> . Roxane H. R. Rojo e consta de uma tradução inédita do referido artigo.

<sup>44</sup> NOTA DO TRADUTOR: ESTAMOS TRADUZINDO POR “POSICIONAMENTO ENUNCIATIVO” A EXPRESSÃO FRANCESA “PRISE EN CHARGE ÉNONCIATIVE”.



CICLO	EXEMPLOS DE GÊNEROS DE TEXTOS QUE PODERIAM SER ESCOLHIDOS	REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA DO TEXTO	ESCOLHA DE UNIDADES LINGÜÍSTICAS
7-8	<p>ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>imprensa local: carta de leitor, carta aberta, artigo crítico</li> <li>correspondência: carta de solicitação</li> </ul> <p>ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>diálogo argumentativo</li> <li>deliberação informal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente</li> <li>compreender as crenças alheias e atuar sobre elas</li> <li>analisar as características do receptor do texto para adaptar-se</li> <li>antecipar posições contrárias</li> <li>citar a palavra alheia</li> <li>distinguir lugares sociais e gêneros argumentativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>escolher um plano de texto adaptado ao gênero argumentativo trabalhado</li> <li>definir a tese a defender, elaborar argumentos e agrupá-los por tema</li> <li>distinguir entre argumento/não argumento e entre argumento contra/ contra-argumento</li> <li>prever diferentes tipos de argumento; hierarquizá-los em função da finalidade a atingir</li> <li>selecionar as palavras alheias que apoiam sua própria tese</li> <li>organizar o texto em função da estratégia argumentativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, concessão, oposição</li> <li>utilizar verbos declarativos neutros, apreciativos, depreciativos</li> <li>utilizar fórmulas introduzindo citações</li> <li>em função da orientação argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, emprego dos tempos)</li> <li>distinguir modalidades de enunciação: questões retóricas; fórmulas interrogativas; exclamativas</li> </ul>
8-9	<p>ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>imprensa: editorial</li> <li>correspondência: carta de pedido de emprego</li> <li>publicidade: encarte publicitário</li> <li>ensaio, composição de idéias</li> <li>réplica de defesa (advocacia)</li> </ul> <p>ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>debate público regrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>levar em conta um destinatário múltiplo</li> <li>levar em conta a palavra alheia</li> <li>discernir restrições institucionais da situação de argumentação</li> <li>classificar gêneros argumentativos em função das situações de argumentação</li> <li>identificar o lado argumentativo dos gêneros não argumentativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>delimitar o objeto da discussão</li> <li>escolher o gênero e as estratégias argumentativas</li> <li>definir as diferentes teses possíveis sobre a questão</li> <li>explorar os argumentos e as conseqüências de cada uma das teses</li> <li>antecipar e refutar as posições adversas</li> <li>elaborar contra-argumentos</li> <li>adotar um ponto de vista em função do papel social e escolher o tom adequado</li> <li>discernir a dimensão dialógica da argumentação num texto</li> <li>reconstituir os raciocínios implícitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar o papel argumentativo de certos conectivos: já que, se, por outro lado...</li> <li>implicar o receptor utilizando dêiticos de pessoa: eu, nós, a gente, (vós)</li> <li>inserir diferentes formas de discurso reportado</li> <li>utilizar termos apreciativos: pejorativos, ameliorativos</li> <li>empregar vocabulário conotativo</li> <li>utilizar anáforas conceituais</li> <li>reconhecer e utilizar diversas marcas modais</li> </ul>

Tal proposta de progressão parece-nos bem adequada à natureza dos agrupamentos propostos pelos autores<sup>45</sup>, além de ser interessante, na medida em que parece coincidir, até certo ponto, com o enfoque bakhtiniano expresso nas já mencionadas regras metodológicas para o estudo das formas de comunicação – sobretudo se considerarmos os dois últimos passos metodológicos. O que parece ser o principal critério de progressão é uma certa representação do contexto social, seguida pela estruturação discursiva do texto. Ou seja, a escolha das unidades lingüísticas a serem trabalhadas decorre dos aspectos enunciativos e discursivos focados. Assim, por exemplo, no ciclo 7-8, estabelece-se como um item de trabalho relativo à escolha de unidades lingüísticas *“utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, concessão, oposição”*. Tal item é incluído porque se estabelece, no rol apresentado da representação do contexto social, o tópico *“discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente”*, *“compreender as crenças alheias e atuar sobre elas”*, *“antecipar posições contrárias”*.

Prova de que é uma certa representação do contexto social que está principalmente determinando a progressão é que há uma certa seqüenciação em termos dos movimentos argumentativos trabalhados. Assim, primeiro se trabalharia com a *sustentação* (suposta em todos os ciclos); depois, com a *refutação* – ou contra-argumentação (proposta a partir do 5-6 ciclos); e, finalmente, com o movimento de *negociação* (proposta a partir do 7-8 ciclos).

Ora, sustentar uma opinião supõe só a consideração de um ponto de vista – o próprio, que se quer assumir. Já refutar supõe pelo menos dois pontos de vista, mas há um que é claramente dominante. Supõe levar em conta, de alguma forma, outras opiniões não coincidentes com a própria. Finalmente, negociar supõe também levar em conta pelo menos duas posições a respeito de uma mesma questão controversa, mas agora de um modo mais complexo: há

---

<sup>45</sup> Ver proposta de agrupamentos elaborados pelos autores na p. 144.

que se incorporar parte da opinião do outro e, ao mesmo tempo, minimizá-la, para dar destaque a sua própria. Assim, sob essa perspectiva, faz sentido propor, como seqüência, primeiro o trabalho com gêneros que supõem mais movimentos de sustentação (por exemplo, carta de leitor<sup>46</sup>, carta de solicitação<sup>47</sup> etc); depois, com gêneros que supõem mais contra-argumentações e negociações (como, por exemplo, artigos de opinião, editorial).

É certo que tais movimentos não são marcas fundantes de nenhum gênero. Aliás, em certo sentido, poderíamos dizer que, na verdade, ter-se-ia aí outra motivação para a incorporação desses movimentos – estudos transversais sobre argumentação, que não levam em conta a especificidade dos gêneros, o que na proposta apresentada não é problemático, pois considera-se a própria tipologia outra categoria transversal. Além disso, trata-se de situações pedagógicas e, sendo assim, tem-se que pensar na construção de capacidades e tem-se que propor um caminho para isso. Assim, tais apropriações, relidas, podem ser até certo ponto benéficas.

Mas algumas considerações são necessárias. Não se pode depreender dessa proposta implícita de seqüenciação que primeiro se deve, ao selecionar um determinado gênero, trabalhar somente com textos que só contenham o movimento de sustentação. Isso seria um entendimento linear da questão que, certamente, os autores considerados não pretenderam. Lembremos do princípio da progressão *em espiral* por eles enunciado. Pode-se focar um gênero numa série (por exemplo, o debate – tal como proposto para os ciclos 1 e 2), tendo em vista mais a exploração do movimento de sustentação. Pode-se e deve-se,

---

<sup>46</sup> Nem sempre a carta de leitor inclui sustentação. Às vezes, só expressa opinião. Mas quando aparece argumentação, o movimento argumentativo mais utilizado é a sustentação.

<sup>47</sup> Estamos pensando aqui em cartas de solicitação mais simples, nas quais há um pedido de algo mais cotidiano para alguém e se justifica o pedido. Os autores estão pensando em uma situação mais complexa, por isso, sugerem o trabalho desse gênero somente nos ciclos 7 e 8. Mais adiante, ilustraremos o tipo de carta de solicitação que os autores têm em mente.

futuramente, voltar a esse gênero e uma das complexificações propostas, que sempre devem estar previstas nesse retorno<sup>48</sup>, pode ser exatamente a consideração dos diferentes movimentos argumentativos que certamente aparecem nos textos pertencentes ao gênero focado.

Uma outra consideração legitimaria também as importações de origem transversal que permitem releituras enunciativas, como a realizada pelos autores, no caso dos movimentos argumentativos. O fato de que isso nos permitiria tratar, de forma mais adequada, certas questões estruturais que, às vezes, são abordadas de forma pouco produtora. É o caso, por exemplo, de posições que consideram que excessos de subordinações e de coordenações adversativas dificultam a compreensão de um texto. Os próprios PCNs, como já exposto anteriormente, destacam a organização sintática dos enunciados como algo que deve ser considerado já que estaria, de alguma forma, determinando a complexidade do objeto. Ora, ninguém aprende a falar primeiro períodos simples, depois compostos por coordenação e, somente depois, períodos compostos por subordinação. Há por trás disso uma certa concepção linear de aprendizagem. Os alunos podem de fato apresentar problemas na leitura de textos que contenham excessos de encaixamentos e podem ter dificuldades de lidar com esses elementos na produção de textos. Mas não porque eles são complexos por si mesmos, enquanto estruturas imanentes mas, talvez, porque circulem em gêneros dos quais os alunos ainda não se apropriaram. O problema não está no operador *mas* em si ou na oposição geral que ele encerra, mas sim na dificuldade de compreender as diferentes vozes em jogo em situações nas quais o movimento de negociação está presente. Certamente, nessas situações de dificuldade, os alunos não sabem outras tantas coisas para além do sentido das conjunções ou dos operadores.

---

<sup>48</sup> A insistência na marcação de que tem que haver uma complexificação do tipo de abordagem é devida ao fato de que a concepção de progressão em espiral, supõe uma retomada dos gêneros já trabalhados e isso pode ser tomado como algo coincidente com o que já acontece freqüentemente ao longo das séries escolares. Gêneros, principalmente os narrativos, são focados em diferentes séries, mas com abordagens repetidas, o que acrescenta muito pouco em termos de aprendizagem e de construção de capacidades.

Invertendo o ponto de vista da questão, poderíamos pensar que a tematização desses movimentos, por exemplo o de negociação, levaria os alunos à compreensão de certas conjunções, sobretudo as adversativas. Em tendo conseguido entender o movimento de negociação, o jogo de vozes e perspectivas aí presentes – materializados através do uso dessas conjunções –, percebê-las num texto facilitará o processo de compreensão e, certamente, seu uso na escrita contribuirá para uma organização mais clara do texto.

Até esse ponto, concordamos plenamente com a proposta apresentada pelos autores, mas há algo que definimos como essencial e que tal proposta não contempla – as esferas de atividades, o confronto de forças e o jogo de interesses que nelas são travados<sup>49</sup>. Por isso, afirmamos no início da nossa análise da proposta apresentada por esses autores, que a mesma contemplava, sobretudo, os itens 2 e 3 da ordem metodológica proposta por Bakhtin.

Logo, várias questões ficam fora do escopo dessa proposta, tais como: Por que se opta somente pela sustentação, ou pela contra-argumentação ou pela negociação? Por que não se aborda a ironia ou a desqualificação como mecanismos argumentativos? Ou por que se opta por dois desses movimentos ou por todos? Que efeitos isso produz? Em que situações uma ou outra opção pode ser mais adequada e/ou eficaz? A resposta a essas questões implica, necessariamente, uma ampliação da representação do contexto social considerado; implica na exploração das esferas comunicativas em jogo<sup>50</sup>. Sem a

---

<sup>49</sup> Vale ressaltar que a proposta de progressão apresentada pelos autores pode até apresentar problemas locais, mas é extremamente coerente com a proposta de agrupamento por eles apresentada. Portanto, desse ponto de vista, não se poderia considerar a ausência que passaremos a destacar. Nós é que precisamos apontar essa falta, como uma etapa necessária para a argumentação que vimos desenvolvendo.

<sup>50</sup> A proposta apresentada parece, na verdade, considerar mais o contexto imediato de comunicação do que as situações de produção do discurso. Assim, privilegia a existência de interlocutores tomados na sua individualidade, que podem ter diferentes opiniões, em detrimento do fato de que são agentes sociais que assumem posições, tendo em vista a correlação de forças em jogo. Apenas em um ciclo (o 5-6) se faz referência ao papel social dos interlocutores e, ainda assim, de forma muito genérica.

consideração dessas esferas, esses movimentos argumentativos são tomados como que de forma “natural”, imanente; estariam sempre presentes em textos argumentativos. É bem verdade que esses movimentos estão quase sempre presentes, mas há razões não naturais para isso e seus usos geram diferentes efeitos.

A sustentação, como já comentado, implica na assunção de um único ponto de vista, tornando o discurso mais monologizado, o que pode fazer com que a posição que se pretenda defender pareça uma questão factual. Assim, por exemplo, vamos imaginar um político diante de um público que este supõe que entenda efetivamente pouco da temática por ele tratada. Pode ser bem interessante para ele considerar apenas uma opinião: a sua. Para que levantar argumentos ou teses contrárias às suas, se seus ouvintes podem sequer ter pensado nelas? Esse movimento de silenciar (por vezes, de forma autoritária) as várias vozes que se pronunciam ou já se pronunciaram sobre a questão produz um efeito de verdade no que é, no fundo, matéria de opinião. Tal estratégia, nessa situação, pode produzir um grande efeito de convencimento. Mas em outros casos, não. Tomemos uma outra situação. Abaixo transcreveremos um artigo de opinião, publicado no Diário Popular do dia 06/12/1998, que foi escrito por Nivaldo Santana – líder do PCdoB e presidente da Comissão de Relações de Trabalho na Assembléia:

*“O governo federal está se tornando mestre em construir mitos que, disseminados como verdades absolutas, acabam sendo incorporados – e até aceitos – por certos setores da sociedade. Um deles é o de que as relações trabalhistas no Brasil são caducas e até responsáveis por parte do desemprego. A tese é a de que os encargos são caros e impedem as empresas de contratar mão-de-obra e até mesmo de manter seus funcionários. Ou seja, o principal motivo do desemprego deixa de ser a política econômica recessiva e dependente do governo federal e a reestruturação produtiva das empresas e passa a ser o 13º, as férias e o fundo de garantia do trabalhador. (...)”*

Ora, a estratégia utilizada por esse autor foi outra. De início, ele já traz as vozes de outros (governo, empresários etc.), contrárias à sua, para tentar

refutá-las. A tese contrária à sua estava tão em voga e era – e ainda é – aceita por diversos setores da sociedade, que surtiria pouco efeito tentar ignorá-la.

Poderíamos ainda pensar em inúmeras situações nas quais o uso de uma ou outra estratégia poderia surtir mais efeito. Tomemos apenas mais uma, para tentar contemplar o movimento de negociação. Imaginemos um político diante do Congresso Nacional tentando defender uma posição frente a uma questão bastante controversa – por exemplo, a redução da alíquota do FGTS. Ora, o Congresso Nacional é constituído de políticos de diferentes posições, de diferentes tendências, que defendem diferentes interesses, o que faz com que os juízos que se possam construir sobre a questão levantada sejam vários. Ignorar tal diferença de posições não nos parece muito estratégico. Simplesmente refutar as teses contrárias também pode ferir os brios dos adversários. Assim, utilizar-se do movimento de negociação pode ser a melhor alternativa. Algo como *“É fato que se deve tentar garantir a sobrevivência de todos e isso passa pela garantia de emprego e, na sua ausência, por algum tipo de garantia de obtenção de recursos financeiros. Mas a manutenção das atuais alíquotas pode gerar ainda mais desemprego dado a carga de tributos pesadas que recaem sobre uma empresa”* (fala que evidentemente seria própria de alguém que defende o interesse dos empresários).

Dessa forma, não basta constatar a existência desses movimentos e garantir o seu domínio: é preciso ver a serviço do que eles estão. Essa é a razão pela qual buscamos propor, ainda que de forma muito incipiente, agrupamentos cujo critério principal tomado para seu estabelecimento seja a esfera de comunicação nas quais circulam os gêneros. Não basta saber que num artigo de opinião tem-se uma questão controversa subjacente, perante a qual um autor se posiciona, justificando sua posição através do uso de movimentos argumentativos, numa tentativa de convencer os leitores de que sua posição é a melhor ou a mais correta. Um artigo de opinião não é escrito por

qualquer pessoa. É sempre escrito por um especialista no assunto ou por algum membro de uma instituição que, de alguma forma, está implicada na temática tratada. Não se trata de um sujeito falando por si, mas sua voz representa um conjunto de posições ou uma tendência forte dentro da área, por vezes, até uma determinada instituição (ou sua fala oficial).

Sem o entendimento desses e de outros aspectos inerentes às esferas de comunicação, não se pode chegar a uma compreensão mais efetiva e crítica do texto<sup>51</sup>.

A partir dessa última discussão podemos dizer, então, que estamos sugerindo, como um outro critério para o estabelecimento de progressões, a consideração da multiplicidade de vozes, de opiniões, de perspectivas que podem estar em jogo determinando diferentes graus de complexidade, mas as mesmas devem ser sempre relacionadas às diferentes posições que esses agentes ocupam nas esferas pelas quais circulam o gênero em questão.

Resguardadas as evidentes diferenças, poderíamos pensar num processo semelhante tendo em vista os gêneros literários. Um conto de fadas, por exemplo, supõe sempre um narrador onisciente (na origem, um narrador oral), que sobreposição uma perspectiva que, “sabendo de tudo” antes de contar, adianta e explicita coisas ao leitor, o que certamente facilita o processo de

---

<sup>51</sup> O artigo do Nivaldo Santana, apresentado há pouco, foi utilizado por nós em alguns primeiros anos de vários cursos de graduação. Já estávamos há algum tempo trabalhando com artigo de opinião e com aspectos relativos à argumentação, de forma que queríamos verificar como os alunos estavam se apropriando desse conhecimento, para que pudessemos reorientar nossas ações. Pedimos, a princípio, que os alunos tentassem descobrir qual a tese defendida pelo autor e quais os argumentos utilizados para justificá-la. Dois alunos, que fizeram a atividade juntos, disseram-nos que o autor defendia o fim do FGTS, das férias e do 13º salário. Pedi a eles que lessem a referência dada sobre os autores, que constava no rodapé da página. Imediatamente mudaram sua posição e disseram exatamente o contrário. Sem nos convenceremos de que eles compreenderam de fato a questão (pois, poderiam ter agido assim simplesmente por uma certa situação pedagógica que se tende a se repetir ao longo da escolaridade: dificilmente um professor dá um retorno a um aluno em forma de pergunta se a resposta pretendida – a certa – foi dada), pedimos para que pensassem sobre o assunto em pauta, sobre os interesses que estavam em jogo, algo que ajuda a determinar a assunção de determinadas posições. Trazendo à tona esses aspectos e aprofundando a discussão sobre a(s) esfera(s) em questão, os alunos conseguiram compreender todos os argumentos utilizados pelo autor e o efeito por ele visado. Assim, a exemplo do que falamos sobre as conjunções, a inversão sintática proposta no início do texto não é a principal causa de eventuais dificuldades para a compreensão deste texto mas, antes, a falta de discriminação das vozes. Em essas tendo sido discriminadas, a compreensão do texto pode ser mais efetivamente assegurada.

compreensão. Além do fato, é claro, desse gênero ter uma vasta circulação cultural, que o torna mais fácil de ser apropriado.

Em contraposição a essa perspectiva do narrador, numa narrativa de enigma teríamos um narrador (na grande maioria das vezes, o auxiliar do detetive) que, por princípio, não pode ser onisciente pois, se assim o fosse, não haveria história a contar. Isso faz com que seus leitores tenham que ir percebendo os indícios deixados no texto, relacionando-os, para tentar desvendar o enigma. A possibilidade de fazê-lo antes que o narrador o faça é um dos aspectos responsáveis pela fruição estética que tal gênero proporciona. Assim, poderíamos considerar que seria mais propício focar o gênero conto de fadas no início da escolarização e a narrativa de enigma em séries mais avançadas.

Entretanto, de novo aqui é preciso considerar as condições de produção e levar o aluno a refletir sobre elas. Assim, o conto de fadas pode e deve ser também focado em séries mediais e finais. Como seriam os contos originais? Que mudanças aconteceram quando eles passaram a ser escritos? Por que sofreram, por seus sucessivos transcritores, um processo de edulcoração, que assume seu ponto máximo com as versões Disney? Como isso é refletido/refratado na forma composicional e nas escolhas lingüísticas? Qual a intenção de certos autores ao escreverem certos textos – como, por exemplo, *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda? Quem seriam os príncipes encantados de hoje? Que outros gêneros poderiam ter tido sua gênese ligada aos contos de fadas? Todas essas questões poderiam ser disparadoras e alimentadoras de uma retomada do gênero em séries mediais e finais do ensino fundamental.

Mas trabalhar com narrativas de enigmas nas séries iniciais talvez não seja o mais adequado, posto que a leitura de livros pertencentes a esses gêneros supõe certas capacidades por parte do leitor, dificilmente desenvolvidas ou construídas por leitores iniciantes, posto a complexidade maior em termos de

conteúdo temático, de estilo e de construção composicional inerentes a esse gênero. Isso não impede que eventualmente algumas narrativas de enigmas possam ser lidas nas séries iniciais. O professor pode ser o leitor e pode ir ajudando os alunos a relacionarem as pistas deixadas ao longo do texto, pode provocar um certo suspense, instigando os alunos a tentarem descobrir o enigma. Mais tarde, em outra série, este gênero poderia ser focado novamente supondo já uma maior autonomia de leitura, o que possibilitaria um trabalho mais aprofundado. Em outras séries, o romance *noir* poderia ser tomado como objeto, partindo-se das referências que os alunos já teriam, devidas ao trabalho com as narrativas de enigma. Poderia-se continuar rumo ao suspense, considerado por alguns como um terceiro “sub-gênero” relacionado ao romance policial.

Tomando o agrupamento “relatar” proposto por Dolz e Schneuwly (1996), Rojo (1999) vai analisar textos pertencentes a quatro gêneros desse agrupamento: *diário íntimo*, *diário de viagem*, *biografia* e *relato histórico*. A partir da análise desses textos, a autora sugere que a ancoragem enunciativa possa ser tomada como critério para a seleção de gêneros e para o estabelecimento de progressões curriculares. A autora, com base em Schneuwly (1988), define ancoragem enunciativa como sendo:

*“(...) uma primeira operação de gestão textual que define a relação que o enunciador instaura com a situação de produção de seu texto ou discurso e que, neste sentido, é largamente dependente da criação que o enunciador faz de uma base de orientação” para a produção de seu discurso/texto” (Rojo, 1999, p. 105).*

A ancoragem seria, principalmente, determinada pelo cruzamento de dois eixos: o *eixo da situação* – que teria como coordenadas a *implicação* e

a *autonomia* – e o *eixo da referencialidade* – constituído pelas coordenadas da *disjunção* e da *conjunção*<sup>52</sup>.

Levando em conta que, do ponto de vista ontogenético, os discursos implicados e conjuntos seriam mais primitivos em relação aos discursos autônomos e conjuntos, a autora sugere que esses eixos poderiam também ser norteadores de progressões curriculares. Algo como propor um percurso de trabalho em direção à autonomia e à disjunção, o que determinaria um percurso que iria do diário íntimo ao relato histórico.

Certamente outros tantos critérios seriam possíveis, mas aqui interessamos mais afirmar a importância do estabelecimento de critérios e a natureza dos critérios que devem ser priorizados. Critérios são necessários, pois sem eles não há como propor progressões e, visando a coerência com os pressupostos assumidos, esses critérios mais gerais devem ser de ordem enunciativa e discursiva e não de ordem estrutural ou estritamente lingüística.

Além da seqüenciação de conteúdos, uma progressão curricular deve prever a forma de tratamento desse conteúdo. Como já comentado, a abordagem dos gêneros aqui proposta supõe uma certa imersão de trabalho e não uma “visitação”, bastante comum em livros didáticos, onde se vai de um texto a outro, visando a diversidade, mas sem grandes aprofundamentos. Mais

---

<sup>52</sup> Tais eixos já foram comentados no Capítulo 1, quando discutimos os tipos de discurso propostos por Bronckart (1999). Retomaremos aqui as definições para podermos recolocar a questão : “Na relação de **implicação**, a atividade discursiva se desenvolve em interação constante e explícita com a situação material; há referências aos locutores e interlocutores presentes em situação, a lugares imediatos da situação e ao momento definido pelo próprio momento da enunciação.[...] Já na relação de **autonomia**, faz-se abstração da situação material de produção; esta não aparece referenciada de maneira imediata e explícita no discurso que apaga suas marcas discursivas, privilegiando a não-pessoa, a referencialidade.” [...] “Na relação de **conjunção** de mundos, utiliza-se a linguagem para falar do mundo no qual se age; não há ruptura entre o mundo dito e o mundo da situação, que pode, inclusive, sofrer de maneira imediata os seus efeitos. [...] Já na relação de **disjunção** de mundos, discursa-se sobre um mundo que já não é, situado alhures; os conteúdos e temas são apresentados como pertencentes a um outro mundo que não o atual.” (Rojo, 1999c, p. 106 – ênfase da autora.)

do que uma imersão, Dolz (1996) vai propor um ensino intensivo, advogando que o mesmo assegura uma melhor continuidade da aprendizagem, pelo fato de que se estaria menos sujeito ao esquecimento e o estabelecimento de relações estaria mais garantido. A maneira que os pesquisadores genebrinos (Dolz, Schneuwly, Pasquier, entre outros) propõem para viabilizar tal intento, como veremos no próximo capítulo, é a elaboração de seqüências didáticas<sup>53</sup>.

Dos itens destacados relativos à progressão curricular, falta tecer algumas considerações sobre as capacidades envolvidas no domínio dos gêneros. Na verdade, a consideração das capacidades estava implícita em cada um dos critérios anteriormente considerados, mas é preciso determinar quais são essas capacidades. Essa é uma tarefa extremamente complexa, mas que precisa ser feita, até porque a possibilidade de construção e/ou desenvolvimento dessas capacidades deve ser um dos critérios considerados para a avaliação da própria progressão proposta e do próprio currículo. Num certo sentido, a própria idéia de progressão depende da definição dessas capacidades, que não são exclusivas de um gênero, mas que seguramente não são as mesmas para os diferentes gêneros. Se não considerarmos as capacidades, o único critério que nos sobraria seria o da consideração de diferentes agrupamentos e, assim, não haveria uma progressão, mas simplesmente um caminho que se consistiria em ir de um gênero a outro em cada um dos agrupamentos.

Consideramos que há uma contrapartida entre a definição de finalidades e de capacidades a serem construídas e desenvolvidas, o que ajudaria na definição de certas capacidades discursivas mais gerais. Essas capacidades muito provavelmente também contribuiriam para o desenvolvimento de outras capacidades discursivas e lingüísticas. Mas o grande problema é definir e descrever essas outras capacidades.

---

<sup>53</sup> No próximo capítulo teceremos mais considerações sobre as seqüências didáticas. Por hora, limitar-nos-emos a uma definição prévia. Neste caso específico, seqüências didáticas dizem respeito a uma série de atividades de leitura, produção e análise lingüística, desenvolvidas ao longo de três ou quatro semanas, que visam recortar as características de um determinado gênero.

A esse respeito, comentam Dolz & Schneuwly (1996, p. 44):

*“(...) Toda arte de conceber uma progressão – na verdade, muito pouco dominada – é a de definir um certo número de elementos-chave particularmente propícios a iniciar transformações importantes no modo de funcionamento da linguagem, no sentido de uma melhor mestria de seus processos próprios. Isto é particularmente difícil pelo fato de que estes elementos-chave não são os mesmos nem para todos os agrupamentos de gêneros, nem para todos os grupos de alunos”.*

A definição de tais elementos chaves seria de extrema importância, pois nos permitiria vislumbrar alguns saltos qualitativos em termos de desenvolvimento, algo que possibilitaria aos sujeitos/aprendizes dominar certos gêneros que supõem certas capacidades. Uma certa tensão entre as exigências externas e as possibilidades internas produziria esses saltos. Arriscando alguns exemplos, diríamos que o domínio da ancoragem disjunta e autônoma, a possibilidade de sustentação, o manejo do movimento de negociação, entre outros, seriam responsáveis por alguns desses saltos qualitativos. Mas a definição mais precisa desses elementos-chave dependeria, de um lado, da descrição dos gêneros eleitos como objeto de ensino/aprendizagem bem como de suas esferas e das capacidades supostas e, de outro, da realização de pesquisas em sala de aula que pudessem fornecer pistas a respeito dos processos de apropriação desses gêneros.

De qualquer forma, novamente aqui se coloca um problema de ordem metodológica. Um programa curricular e sua progressão devem visar não só a apropriação dos gêneros selecionados, mas também a apropriação de procedimentos e a construção e/ou desenvolvimento de capacidades mais transversais que permitam ao aluno a elaboração de certos questionamentos que, por sua vez, trariam a possibilidade de um desempenho adequado, mesmo diante de um determinado texto a ler ou a produzir que pertença a um gênero ainda não dominado. A apropriação de tais procedimentos e capacidades não depende só de certos conteúdos a serem ensinados – os gêneros – , mas

também do modo como se trabalha com esses conteúdos, ou seja, depende da metodologia de trabalho proposta, algo que tematizaremos no próximo capítulo.

Logo as complexificações, no que diz respeito aos recortes dos objetos na progressão, têm que ser necessariamente postas em relação com as possibilidades de aprendizagem dos alunos, possibilidades estas que sempre dependem dos conhecimentos que esses já possuem e das capacidades já construídas, o que significa dizer que a complexidade não deve ser tomada só como uma propriedade dos próprios objetos ou como uma necessidade do ensino, mas também deve ser posta em relação ao processo de apropriação dos objetos por parte dos alunos. Por isso, faz-se sempre necessário, por um lado, a existência de propostas claras e, ao mesmo tempo, flexíveis de progressão e, por outro, a elaboração de diagnósticos para que, a partir desses, se possa pensar na criação de sucessivas ZPDs.

Resumindo o que dissemos nesse item, na perspectiva que vimos assumindo, uma progressão curricular deve, então:

- ser definida em função e em decorrência do projeto educacional da escola e das programações curriculares das demais áreas;
- ser concebida *em espira*”, o que significa que, em cada série, se deve trabalhar com gêneros pertencentes aos diferentes agrupamentos estabelecidos como referência, sempre num crescente de complexificação em termos dos gêneros escolhidos, e que a (re)visitação a certos gêneros pode e deve estar prevista, mas a partir do estabelecimento de abordagens mais complexas;
- pautar-se em alguns critérios de base enunciativa e discursiva que poderiam ajudar a determinar a seleção e a seqüenciação dos gêneros e, eventualmente, a escolha de exemplares textuais pertencentes a esses gêneros. Dentre possíveis critérios teríamos:

operações discursivas, multiplicidade de vozes em jogo, perspectiva enunciativa, ancoragem enunciativa etc.;

- A partir da complexificação dos objetos, definir as capacidades solidárias à apropriação de um ou mais gêneros para que seja possível propor situações de aprendizagem, nas quais as demandas externas entrem em conflito com as possibilidades internas, o que poderia produzir saltos qualitativos;
- supor o desenvolvimento do trabalho com gêneros num regime de imersão e não simplesmente de “visitação”, pressupondo uma metodologia que vise não só a apreensão do conteúdo, mas o desenvolvimento das capacidades.

Como já explicitado, isso são apenas parâmetros para o estabelecimento de progressões, devidos ao propósito maior de garantir uma real articulação do currículo, o que implica que as escolhas não sejam aleatórias e as (re)visitações aos gêneros não sejam feitas sempre da mesma maneira. Outros tantos interesses e razões, que sempre surgem ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico em sala de aula, podem e devem ocasionar inversões do que aqui foi proposto. Assim, todo currículo deve também poder comportar um certo nível de abertura e de flexibilidade.

Após as considerações tecidas no presente capítulo, a propósito da elaboração de propostas curriculares articuladas em torno dos gêneros do discurso, passaremos agora para mais um nível de concretização dessa proposta. Por mais que se possam definir, num nível curricular, que gêneros se pretende focar, sem uma descrição de gêneros adequada e sem a elaboração de programas e de materiais didáticos condizentes com essa proposta de trabalho, essa definição torna-se, uma vez mais, inexequível. Razão pela qual, esses serão os dois tópicos principais focados no quarto e último capítulo.

## CAPÍTULO 4

### DO CURRÍCULO PARA A SALA DE AULA: DESCRIÇÃO, ANÁLISE DE GÊNERO E ELABORAÇÃO DE PROGRAMAÇÕES E MATERIAIS DIDÁTICOS

*“(...) Quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de aprendizagem de linguagem.” (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 39)*

*“É na práxis educativa que encontramos subsídios pertinentes para esboçar o perfil da educação brasileira. Dentro do que estamos considerando **práxis educativa**, o livro didático assume relevo capital. Desde a utilização escolar da obra de Homero, e até hoje, o livro didático foi produzido para constituir instrumento de trabalho do professor. Ele veicula os valores que se pretende transmitir, as verdades que se pretende inculcar. Muito mais, portanto, do que em decretos e pareceres oficiais, é nos manuais sucessivamente adotados pelas escolas que se encontram os contornos de nossa educação”. (Lajolo, 1982, pp.16-17, destaque do autor)*

No presente capítulo, como já anunciado, continuaremos nosso percurso descendente, rumo à concretização de um trabalho pedagógico articulado em torno dos gêneros do discurso. Para tanto, teceremos algumas considerações sobre três outras ações que envolvem níveis de transposição didática: descrever e analisar gêneros, elaborar uma programação ou um projeto de trabalho e elaborar ou adotar materiais didáticos.

#### **4.1. Coleta de corpus, descrição e análise de gêneros:**

Dada a estreita vinculação dos gêneros, tal como conceituado por Bakhtin, com as esferas comunicativas e a já exposta ordem metodológica sugerida por esse autor, um primeiro procedimento a ser adotado, anteriormente à coleta de um *corpus* de textos que iria se prestar à descrição e análise de gêneros, deveria ser a análise das esferas em questão. Para o caso de situações de ensino-aprendizagem escolar ter-se-ia, primeiramente, que determinar as esferas que seriam consideradas. A partir daí, a investigação dessa esfera, dos interesses em jogo, das posições dos diferentes agentes sociais, dos tipos de atividades desenvolvidas e dos gêneros e suportes que circulam nessas esferas, seria um primeiro nível de caracterização dos gêneros escolhidos.

Tal análise poderia não só ajudar a selecionar os gêneros que seriam objetos de estudo, como também forneceria dados a respeito da socio-história desses gêneros e especificaria melhor suas funções e usos, um dos passos de análise das formas genéricas que comentaremos mais adiante.

Toda descrição e análise de gêneros implica na coleta de um *corpus*. Do ponto de vista da pesquisa, esse *corpus* deve conter um número relativamente grande de exemplares textuais pertencentes ao gênero em questão, que permita observar as variações internas próprias do gênero e de suas diferentes formas de

realização, quando esse for mesmo o caso. A escolha desse *corpus*, prévia a análise do gênero, deve se sustentar, a princípio, pelo conhecimento que já se tem sobre esse gênero proveniente das próprias situações de uso social e pela caracterização da esfera em que ele circula. Eventualmente pode acontecer que, ao final da análise, alguns textos selecionados tenham que ser excluídos do *corpus*, dada a constatação de que se trata de uma outra forma genérica.

A já mencionada caracterização das esferas às quais pertencem os gêneros é um procedimento que ajuda na própria determinação da diversidade necessária. Assim por exemplo se o gênero em questão for “notícia”, uma caracterização da esfera “imprensa” e das diferentes mídias que dão suporte às atividades realizadas nessa esfera é fundamental para que se possa determinar uma certa extensão do *corpus*. As várias formas de mídias já determinariam que teríamos que incluir nesse *corpus* geral, notícias impressas em jornais, notícias de televisão, notícias de rádio, notícias veiculadas via internet, etc. Considerando outros elementos como os interesses em questão, os tipo de leitores/ouvintes/espectadores visados, ter-se-ia que incluir exemplares de texto mais sensacionalistas – pertencentes à dita imprensa “marrom” – e exemplares de textos que não veiculem esse tipo de apelo; exemplares pertencentes à imprensa alternativa – que apresenta uma posição editorial mais renovadora, “independente” e polêmica – e, como contraponto, exemplares pertencentes à chamada grande imprensa, que reúne as empresas mais tradicionais que apresentam maiores tiragens de exemplares ou maiores índices de audiência e que são ligadas a certos grupos econômicos hegemônicos.

No caso de gêneros literários de tradição oral, seria necessário selecionar textos reunidos por diferentes compiladores, em contextos históricos diferentes – por exemplo, no caso dos contos de fadas ou maravilhosos, os contos de Perrault, de Grimm, de Andersen, entre outros, deveriam ser considerados; no caso de fábulas, Esopo, La Fontaine e Lobato, entre outros, deveriam ser fontes incluídas.

Já nos casos dos gêneros literários cuja autoria fosse determinada e, portanto, um estilo de autor também estivesse presente, seria necessário estabelecer recortes que possibilitassem o cruzamento de obras pertencentes a um determinado gênero e diferentes obras de certos autores selecionados.

Enfim, para finalidades de pesquisa, em cada caso, há que se ter em conta características das esferas e dos contextos de produção em questão para que se possa determinar quais são as diferenças específicas que justificariam a inclusão de diversos exemplares em um determinado *corpus*.

Já para situações de ensino-aprendizagem, na perspectiva que vimos assumindo, a seleção de *corpora* depende dos objetivos em questão, das características do objeto que se quer destacar em cada momento, do grau de aprofundamento pretendido e, no limite, até de cada aluno em particular, tendo em vista o movimento espiral de progressão curricular. Assim, pode ser o caso de se começar por uma seleção de textos que apresentem de forma mais canônica as características dos gêneros, que do ponto de vista enunciativo e discursivo apresentem menos desdobramentos, menos perspectivas envolvidas e, posteriormente, poder-se-ia selecionar exemplares menos típicos, com mais complexidade enunciativa etc.

Quanto à descrição e análise dos gêneros, de uma forma geral, pode-se pensar em diferentes caminhos que, no limite poderiam apresentar um movimento *botton-up*, que partiria do lingüístico em direção aos aspectos discursivos e enunciativos<sup>1</sup>, ou ao contrário, poder-se-ia estabelecer um movimento *top-down*, que inverteria todo o processo.

Bhatia (1993, pp. 23-41, *apud* Mascuschi, em prep., pp. 95-96) apresenta uma orientação metodológica *top-down* para análise de gêneros não familiares<sup>2</sup> que compreenderia os seguintes procedimentos:

- Identificação de um texto que tenha a forma típica genérica, situando-o em seu contexto de produção;
- Investigação da literatura pertinente ao gênero em questão;
- Refinamento da análise situacional-contextual, através de:
  - a) definição dos interlocutores e de suas relações;
  - b) definição socio-histórica e cultural e localização ocupacional da comunidade que se utiliza desse determinado gênero;
  - c) identificação da rede de relações existente entre o gênero em questão e outros próximos a ele, como forma de investigação da sócio-história da forma genérica focada; e, finalmente,
  - d) identificação da realidade que o texto pretende representar e da observação do tipo de relação que o texto mantém com ela.
- Seleção de um *corpus* numa extensão relativa que permita observar as variações internas do gênero;
- Investigação do contexto institucional;
- Análise lingüística, que incluiria análise de traços léxico-gramaticais, análise de padrões de textualização e interpretação estrutural do gênero;
- Se necessário, coleta de informação de um especialista ou alguém diretamente engajado profissionalmente com o gênero em questão.

---

<sup>1</sup> É o que faz, por exemplo, toda uma tradição da lingüística de *corpus* e da análise sistêmico-funcional, que primeiro apura as ocorrências e recorrências lingüísticas e estabelece, a partir daí, relações com o contexto.

<sup>2</sup> Designação usada por Bathia.

Mesmo utilizando uma terminologia filiada a outras correntes teóricas, tal proposta de análise nos parece condizente com a perspectiva que vimos aqui assumindo. Dentro dessa perspectiva, a descrição e a análise teriam que, necessariamente, assumir um movimento *top-down*. Em termos de uma terminologia mais bakhtiniana, teríamos, então, o seguinte percurso metodológico:

- caracterização da esfera de circulação do gênero;
- estudo da socio-história de desenvolvimento do gênero, quando isso for possível;
- caracterização da situação de produção dos textos selecionados;
- análise do conteúdo temático;
- análise da construção composicional;
- análise do estilo de gênero;
- análise do estilo de autor, quando for o caso.

A título de ilustração de como vislumbramos um certo procedimento de seleção do que considerar e do como fazer essas descrições e análises de gêneros, apresentaremos a seguir um quadro síntese de uma descrição/análise de um *corpus* do gênero notícia – mais especificamente notícias impressas que circulam em jornais de grande tiragem –, que elaboramos a partir de discussões com professores de ensino fundamental, em ações de formação de professores por nós desenvolvidas. Note-se, desde já, que não se trata de uma análise exaustiva e profunda como a requerida por uma pesquisa científica, mas já há aqui um nível de transposição didática considerado, na medida em que já foram recortadas as características do objeto que serão destacadas e o nível de aprofundamento desejado.

A descrição proposta foi estabelecida a partir de análises preliminares de notícias retiradas de jornais de grande circulação – como Folha de S. Paulo, Folha da Tarde, Notícias Populares<sup>3</sup>, O Estado de São Paulo, Jornal da Tarde, Diário Popular, O Globo, Jornal do Brasil –, e da leitura e discussão de textos de referências sobre o gênero<sup>4</sup>.

Tal escolha deveu-se, por um lado, à nossa intenção de contemplar as diferenças de veículos, tendo em vista o público alvo visado – jornais de tipo a – dirigidos a classes a e b, de nível socio-econômico e cultural mais elevado – e jornais de tipo c – dirigidos às classes populares. Essas diferenças em termos de elementos do contexto de produção (público alvo) determinam mudanças em termos dos exemplares textuais considerados, sobretudo, no que diz respeito ao estilo, algo que julgamos que deva ser trabalhado com os alunos.

Além disso, a inclusão de diferentes jornais de uma mesma empresa (é o caso da Folha de São Paulo, Folha da Tarde e Notícias Populares – que pertenciam ao Grupo Folha – e dos jornais O Estado de São Paulo e Jornal da Tarde – que pertencem ao Grupo Estado) pareceu-nos importante, pois poderia ajudar a ilustrar as disputas e concorrências existentes na esfera imprensa. Por outro lado, tal escolha foi determinada pelo fato de que consideramos que alguns desses jornais (Folha de São Paulo, Estado de São Paulo, O Globo e Jornal do Brasil) têm uma expressiva circulação nacional e seriam os jornais que circulariam no meio social mais próximo dos alunos considerados.

---

<sup>3</sup> Na ocasião em que recolhemos o referido *corpus*, os jornais Folha da Tarde e Notícias Populares ainda circulavam, o que não ocorre mais nos dias de hoje.

<sup>4</sup> Para uma caracterização da socio-história do gênero e de seu contexto geral de produção, ver Stephens (1993), Marcondes Filho (1989), Ribeiro (1994) e José (1996). Para a caracterização da estruturação e das marcas lingüísticas próprias da notícia, ver Lustosa (1996), Lage (1993; 1997), Melo (1987) e os Manuais de Redação dos jornais.

Seguem-se os quadros síntese da descrição e análise prévia do gênero notícia:

## QUADROS SÍNTESES – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO GÊNERO NOTÍCIA IMPRESSA

### I – ESFERA DE ATIVIDADE/ESFERA DE COMUNICAÇÃO

A esfera imprensa é composta por uma série de empresas privadas que, como quaisquer outras, visam o lucro. Grande parte dos ganhos de um jornal não advém diretamente de assinaturas ou da venda em bancas, mas sim da publicidade. Dessa maneira, forma-se um circuito indireto: a notícia e demais informações disponibilizadas pelos jornais buscam atrair os leitores pois, quanto maior for a tiragem de um jornal, mais caro será seu espaço publicitário. Tal relação evidentemente estabelece uma competição entre as empresas concorrentes.

Além disso, a notícia pode ser vista como um capital<sup>5</sup>, num sentido mais ideológico e político da questão. O poder da informação estabelece relações complexas com o poder econômico e com o poder político, que precisam ser consideradas, quando da leitura de relatos dos fatos ocorridos nas notícias, por mais que as mesmas se pretendam, na grande maioria das vezes, neutras. É preciso considerar que os jornais, além de serem um veículo de informação, são também veículos formadores de opinião;

A instituição imprensa controla e manipula informações em escala industrial e mundial. Muito do noticiário internacional é ditado para o mundo por algumas poucas agências de notícias localizadas em países centrais.

A matéria jornalística, mesmo nos países que vivem sob o regime democrático, está sempre sujeita a vários tipos de censuras internas e externas, determinadas por interesses econômicos e políticos.

### II – SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

a) Leitores múltiplos e desconhecidos (conhece-se apenas estatisticamente o perfil de leitor de um determinado jornal) que, na sua grande maioria, procedem a uma leitura rápida, muitas vezes, transversal do jornal;

b) Em alguns casos, o redator é desconhecido (algumas notícias não trazem seus signatários). Em outros casos o redator aparece identificado. Ele obedece a uma diretriz geral editorial de um jornal. O redator está subordinado ao editor que pode alterar a notícia, cortar partes, etc. Uma notícia é freqüentemente reescrita, condensada, traduzida, enfim, submetida a critérios de edição;

c) Objeto – acontecimentos ou fatos do mundo (implica num tipo de discurso mais referencial). Uma notícia pretende-se afirmar como verdadeira;

d) O processo de escrita de uma notícia é, na grande maioria das vezes, extremamente rápido, dado que os jornais têm uma periodicidade diária e buscam dar “notícias quentes” antes dos

<sup>5</sup> Metáfora proposta por Marcondes Filho (1989).

concorrentes ou de forma mais completa do que esses.
e) Objetivo (declarado pelos jornais) – informar os leitores, interessando-os pela matéria e fazendo-se entender por eles, o mais neutramente possível e com a maior fidedignidade possível (compromisso ético- jornalístico);
f) Suporte material da notícia – jornal – periódico diário perecível, de duração fugaz;
g) Sensacionalismo x imparcialidade: <i>sensacionalismo</i> – coleta de informação a qualquer preço e de qualquer maneira, muitas vezes, sem nenhum critério de apuração e organização dos fatos; <i>imparcialidade</i> – a busca do desenvolvimento de métodos de pesquisa para apuração e tratamento da informação. Pode-se pensar que a distinção acima implica em dois tipos básicos de imprensa;
h) Imparcialidade: aspectos éticos e ideológicos envolvidos na seleção, coleta e divulgação de informação. Por mais que se tenha uma intenção de se ser imparcial, uma imparcialidade total é impossível, pois o redator tem que escolher como vai contar o fato, o que implica numa dada seleção lexical, numa escolha do que se estabelece como tópico, etc.
i) Notícia - “matéria-prima” do jornal. Por mais que os jornais tenham diversificado suas sessões e tenham incorporado e desenvolvido diferentes gêneros, a notícia ainda continua sendo a “matéria prima” dos jornais. Grande parte dos leitores/consumidores de jornais compra esse periódico por causa das notícias. Dessa forma, por essa óptica, a notícia pode ser considerada um bem de consumo;
j) A existência de diferentes tipos de jornal é determinada, dentre outros fatores, pelo público alvo que se pretende atingir, o que implica em diferentes tratamentos à matéria jornalística. É muito comum uma mesma empresa jornalística possuir mais de um tipo de jornal, buscando com isso atingir a diferentes públicos.

### III – CONTEÚDO TEMÁTICO DA NOTÍCIA:

Do ponto de vista do conteúdo temático, a notícia pode ser vista como o relato de transformações, deslocamentos ou enunciações observáveis no mundo e consideradas de interesse para o público. Assim, as proposições essenciais da notícia dão conta de transformações (da ordem do fazer), deslocamentos (da ordem do ir) ou enunciações (da ordem do dizer). O universo da notícia é as aparências e não o conhecimento essencial ou teórico (objeto das ciências e afins), a não ser que se necessite aplicar esses conhecimentos para explicar ou contextualizar fatos.

Vejamos a caracterização do conteúdo temático da notícia, a partir da definição do Manual de redação da Folha de São Paulo:

**“Importância da notícia – critérios elementares para definir a importância de uma notícia:**

- a) *ineditismo (a notícia inédita é mais importante do que a já publicada);*
- b) *improbabilidade (a notícia menos provável é mais importante do que a esperada);*
- c) *interesse (quanto mais pessoas possam ter sua vida afetada pela notícia, mais importante ela é);*
- d) *apelo (quanto maior a curiosidade que a notícia possa despertar, mais importante ela é);*

e) *empatia (quanto mais pessoas puderem se identificar com o personagem e a situação da notícia, mais importante ela é).*

(Retirado do *Novo Manual da Redação* - Folha de S. Paulo (1992))

### III – CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO:

a) Estruturação geral: na grande maioria das vezes, os eventos são ordenados não por sua seqüência temporal, mas pelo interesse ou importância decrescente na perspectiva de quem conta e, sobretudo, na suposta perspectiva de quem ouve. O que implica uma seleção prévia de eventos, a determinação dos mais importantes em função do evento principal e uma seleção de ordenação de eventos – exercício de organizar eventos. Inicia-se por um *LEAD* - primeiro parágrafo da notícia -, que deverá informar *quem, fez o que, a quem, quando, onde, como, por que e para quê* (no corpo da notícia também podem aparecer outros *leads*). A estruturação geral visa, entre outras coisas, “mastigar” para o leitor a informação, tentando tornar a notícia mais compreensível e mais fácil e rápida de ser lida. Esta formatação geral se deve à intenção última de “capturar” o leitor;

b) Existência de enunciados mais referenciais e inexistência de enunciados opinativos;

c) Privilégio do modo indicativo;

d) Uso da terceira pessoa;

e) Marcas de impessoalidade (pronomes oblíquos – se; uso de passivas sintética e analítica, etc.);

f) Evita-se o uso de adjetivos testemunhais e subjetivos (alto, chocante, bela, próspero, etc.) nas notícias. A idéia é fornecer dados para que o leitor faça sua própria avaliação;

g) Há uma grande presença de palavras que indicam precisão como números, numerais (placa de carro, a hora exata, o número de desabrigados, etc.). Dessa forma, as aferições subjetivas são evitadas e, no lugar disso, são fornecidos dados objetivos como números das mais variadas ordens.

h) Verbo principal do *lead* aparece quase sempre nos tempos perfectivos (perfeito - se a notícia é de fato acontecido - ou futuro do presente - se a notícia anuncia fato previsto), o que dá mais especificidade ao fato, que é apresentado como concluído ou muito provável de acontecer. A busca de exatidão na notícia fragmenta os acontecimentos duradouros, apresentando-os, muitas vezes, como etapas concluídas;

i) Adequação e escolha lexical: além dos léxicos de precisão, existem outras escolhas lexicais que são devidas não só ao gênero em si, mas também a questões ideológicas e ao veículo em que o texto será impresso – tipo do jornal. Por exemplo, existe uma sinonímia entre os termos *corpo/defunto/presunto/ cadáver*. Num jornal tipo a – dirigido à uma certa elite econômica e cultural -, dificilmente encontra-se o termo “presunto”, já num jornal de tipo c – dirigido a classes populares -, esse termo pode aparecer. Assim também escolher entre usar “grande fazendeiro” ou “latifundiário” tem implicações ideológicas.

j) Usa-se, na maioria das vezes, o tempo presente nas manchetes ou títulos da matéria, o que causa um efeito de aproximação do leitor com o fato.

l) Em geral, a linguagem utilizada tenta conciliar registros (combinações ou expressões possíveis no registro coloquial e aceitas no formal). Isso porque se busca uma comunicação eficiente e, ao mesmo tempo, de aceitação social. Jornais do tipo c, como já comentado, utilizam uma linguagem mais popular.

Os itens a, j e l possuem uma relação mais direta com a consideração de um determinado leitor, enquanto que os itens b, c, d, e, f, g e h relacionam-se mais com o fato de que uma notícia pretende-se verdadeira. Esses últimos elementos acabam por produzir um efeito de realidade. Não basta uma notícia ser verdadeira, é preciso que ela pareça verdadeira.

Tais descrições teriam a função de promover a apropriação dos gêneros por parte do próprio professor e de já sinalizar as principais características do gênero que serão tematizadas no trabalho escolar. Cabe dizer que, em qualquer caso, mesmo tendo-se em vista diferentes objetivos e diferentes níveis de aprofundamento, em nome de um trabalho coerente com as dimensões encerradas na consideração do objeto em questão – os gêneros –, estamos propondo que toda descrição feita e todo o recorte didático posterior deve levar em conta todos os itens do percurso metodológico anteriormente considerado. Caso isso não seja, de alguma forma, assegurado, corre-se o risco de que se tenha um trabalho prático não condizente com a perspectiva teórica assumida, o que poderia levar a uma prática centrada em aspectos estruturais e formais, a exemplo do que já ocorre em muitas escolas.

Além desse parâmetro geral, a seleção de conteúdos deve levar em conta a esfera escolar e o desdobramento que ocorre quando um gênero – instrumento de comunicação – é tomado como objeto de ensino, algo já comentado no Capítulo 3. Assim, a definição do que recortar em situações de ensino depende de uma série de outras escolhas e definições pedagógicas já mencionadas – objetivos, capacidades que se pretende construir/desenvolver etc.

Precisando um pouco mais essa escolha, poderíamos até mesmo afirmar que, em alguns casos, não interessa à escola “reproduzir” o que acontece em

outras esferas sociais, tendo em vista questões ligadas a valores e atitudes. Dolz *et al.* (1998), ao relatarem uma seqüência didática em torno do gênero debate público, comentam que, muitas vezes, os debates encerram trocas de insultos, acusações, uma recusa em ouvir ou em dar a palavra ao outro etc. Uma coleta de *corpus* de debates políticos (a exemplo do que acontece em épocas de eleições), levaria a uma descrição desses elementos. Ora, se por um lado, isso deve ser explicitado para os alunos, até mesmo para que eles possam desenvolver uma criticidade em relação a isso, por outro lado, não interessaria a uma escola com ideais democráticos e comprometida com a cidadania ensinar aos alunos tais procedimentos. Ao contrário, uma escola como essa deveria se ocupar de ensinar procedimentos de escuta, de respeito às diferentes posições etc.

Nesse caso, portanto, a escola do tipo considerado não deveria visar, do ponto de vista da produção de textos, um desempenho semelhante ao que acontece quando do uso desse gênero na sua esfera de origem. Todos os recortes do objeto devem estar vinculados aos objetivos pedagógicos.

Uma última consideração a propósito da elaboração de descrições e análise de gênero parece-nos pertinente e necessária. Tal consideração diz respeito a quem deveria, em última instância, responsabilizar-se por tais descrições e análises, tendo em vista todo o processo de transposição didática inerente ao trabalho escolar.

Essas descrições e análises supõem um certo conhecimento do funcionamento lingüístico e discursivo que, muitas vezes, os professores – sobretudo os de ensino fundamental (mais ainda, os de primeiro e segundo ciclos) – não possuem. Há alguns anos atrás, julgávamos que a melhor forma de proceder ao trabalho de formação de professores seria orientá-los e instrumentalizá-los para que pudessem realizar essas análises e descrições. Tendo isso em vista, frente a

alguns grupos de professores, num primeiro momento, intentamos um trabalho em conjunto, no qual fomos estudando a socio-história do gênero, reunindo *corpora*, descrevendo-os, definindo conteúdos e metodologia para seu enfoque escolar, elaborando as atividades, trabalhando-as com os alunos, avaliando-as e replanejando, segundo os dados resultantes dessas avaliações. A proposta dessa metodologia de trabalho deveu-se a nossa crença de que esse seria um percurso mais proveitoso e politicamente engajado, pois dessa forma investir-se-ia na formação do professor, contribuindo para sua autonomia. Entretanto, esse caminho mostrou-se um tanto quanto longo, dado que, em média, numa escola, conseguíamos, ao longo de um ano, elaborar uma ou duas seqüências didáticas e, pior que isso, não garantíamos a autonomia necessária para que os professores pudessem elaborar por si mesmos outras seqüências didáticas, dados os inúmeros conhecimentos e capacidades envolvidas nessa tarefa.

Na verdade, a tarefa de elaborar programas de ensino e materiais didáticos, tendo em vista o grupo classe e cada aluno em particular, já é uma tarefa um tanto quanto complexa e longa, que supõe inúmeros conhecimentos e capacidades<sup>6</sup>, razão pela qual hoje consideramos que, pelo menos até que o professor possa de fato se apropriar dessa perspectiva de trabalho, o melhor seria que essas descrições e análises ficassem por conta de pesquisadores ligados às áreas de Lingüística e Lingüística Aplicada<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Prova disso, pode ser encontrada em Rojo (2001) ,que relata uma experiência de formação de professores que foi muito bem sucedida no que diz respeito à descrição e análise de gênero, mas que foi, de início, mal sucedida no que diz respeito à sua transposição didática. Seguindo a autora, a partir de referenciais teóricos e de diversas modelizações apresentadas em ações de formação, os professores (de 1º a 4º ciclos), mesmo tendo levado um tempo considerável, conseguiram realizar uma descrição e análise do gênero artigo de opinião bastante adequadas aos pressupostos teóricos considerados que eram, basicamente, os mesmos adotados pelo presente trabalho. Mas, quando foram elaborar as programações, num primeiro momento, os professores não se serviram da descrição realizada e as elaboraram tal e qual já estavam acostumados a fazer, a partir de uma tradição cristalizada no ensino de produção de textos, centrada quase que exclusivamente na alimentação temática.

<sup>7</sup> Cf. Barbosa (2000).

Além disso, o fato da descrição de gêneros ser realizada por terceiros não necessariamente impede um trabalho de formação de professores com vistas à autonomia mas, ao contrário, tal procedimento auxiliaria nesse projeto de formação, pois propiciaria mais tempo para que os professores pudessem elaborar ou complementar materiais didáticos e adequá-los à realidade da escola e da sala de aula de cada um.

Assim, uma das ações que as várias instâncias governamentais deveriam viabilizar, enquanto contribuição decisiva para esse nível de transposição didática – dos referenciais curriculares à elaboração de programações/projetos de trabalho –, seria o financiamento de pesquisas de descrição e análise de gêneros.

Enfim, reafirmando a importância e o papel da descrição e análise de gêneros para a elaboração de programas de ensino e, ao mesmo tempo, buscando contextualizá-la perante os objetivos de ensino, poderíamos dizer que:

*“Em suma, o que se pretende com isso [a construção de modelos didáticos] é a apresentação concreta de dimensões constitutivas de um determinado gênero, que sejam consideradas como possíveis e necessárias de serem trabalhadas em aula, obtendo-se, assim, uma base mais sólida para a elaboração de seqüências didáticas diversas, adaptadas a cada sistema didático e, sobretudo, às necessidades específicas dos alunos desses sistemas.” (Machado, 2000, p. 8)*

## **4.2 Modelização didática e capacidades lingüístico-discursivas**

Como já afirmado anteriormente, um programa curricular e sua progressão devem visar não só a apropriação de certos gêneros, mas também a apropriação de certos procedimentos e a construção e/ou o desenvolvimento de certas capacidades. Tais procedimentos e capacidades permitiriam que alguém, diante de um texto pertencente a um gênero desconhecido, seja da perspectiva da produção

ou da compreensão, pudesse se indagar a respeito do contexto de produção daquele texto, o que certamente contribuiria para um desempenho mais adequado. Como já dito também, a apropriação de tais procedimentos e capacidades não depende só de certos conteúdos a serem ensinados, mas também do modo como se trabalha com esses conteúdos.

Trata-se então, do ponto de vista metodológico, de tentar garantir uma certa situação de simetria entre a forma como se trabalha com o aluno e a forma como se espera que ele aja diante dos textos que tenha que produzir ou compreender, dependendo do objetivo que se coloque para ele. Assim, um trabalho com um determinado gênero deve visar uma reflexão sobre a esfera de atividade pela qual circula o gênero, sobre suas condições gerais de produção, sobre o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo não só porque isso garantiria a apropriação deste gênero específico, mas porque se espera que o aluno possa se interrogar a respeito desses elementos na hora em que estiver diante de uma determinada situação de comunicação (leitura/compreensão ou produção), que requeira a adoção de outros gêneros que ele ainda não domine.

Isso implica, portanto, em planejar situações que propiciem uma efetiva reflexão sobre esses elementos e não somente situações de transmissão, enquanto conhecimentos prontos. Dito de outra forma, a possibilidade de tal simetria não pode ser atingida por uma metodologia de ensino de cunho mais transmissivo, mas supõe um outro tipo de perspectiva metodológica, como por exemplo, a de base construtivista – que prevê um caminho mais indutivo, no qual há mais manipulação do que exposição, mais construção do que transmissão e no qual há a preocupação com a criação de ZPDs.

Uma das formas de se implementar esse tipo de metodologia é organizar seqüências didáticas de trabalhos a partir de modelizações didáticas.

Por seqüência didática costuma-se entender “ *um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos*” (Zabala, 1998, p. 18). No nosso caso específico, trata-se de atividades de produção, compreensão de textos e análise lingüística que visam recortar características de um gênero, com vistas a sua mestria.

Por modelização didática estamos entendendo o processo de cruzamento entre as propriedades do objeto que serão focadas e a definição das capacidades – tanto as já supostas como construídas, quanto aquelas que serão visadas. Tal cruzamento se estabeleceria como orientador das práticas pedagógicas.<sup>8</sup> .

Comentaremos mais as características das seqüências didáticas no próximo item, quando estabeleceremos um contraste entre essa forma de organização de conteúdo e a forma eleita pelos livros didáticos. Por hora, tomemos alguns exemplos dessa forma de trabalho, para que possamos concluir as observações mais específicas sobre questões de cunho metodológico, relativas ao que selecionar em termos de conteúdo e de como trabalhar colocando esses elementos em relação.. Trata-se de algumas atividades retiradas de uma seqüência didática que visa trabalhar com carta de solicitação. Tal seqüência didática foi elaborada por pesquisadores ligados à Universidade de Genebra e foi desenvolvida junto à rede pública desse cantão, durante dez dias, em uma classe que seria correspondente à nossa 5<sup>a</sup> série:

“Proposta: A atividade consistiu na proposição de um jogo de papéis, no qual um aluno do grupo era o prefeito e os outros três eram secretários (do transporte, da saúde, da educação). Simulou-se uma situação em que havia disponível \$1.000.000,00 de francos e os secretários deveriam discutir e, a seguir, convencer por carta o prefeito de que o dinheiro seria melhor empregado em suas respectivas secretarias.

<sup>8</sup> Ver, a esse respeito, Dolz & Scneuwly (1998).

Produção inicial de um aluno:

Senhor Prefeito se o senhor construísse uma estrada que iria até a estrada que leva a Cosare. Nós poderemos fazer tudo o que queremos. Nós poderemos ir ao hospital de Cosare, nós poderemos fazer vir os remédios de Cosare e, mesmo ir jogar futebol lá.  
\_\_\_\_\_ Obrigado.

Sébastien

Obs.: Após esta primeira produção, houve uma seqüência de ensino sistemático, durante a qual foram analisados modelos de cartas argumentativa e feitos exercícios e discussões.

Genebra, 8 de fevereiro de 1994.

Bom dia, senhor prefeito,

Como o senhor sabe, recebemos um total de 1.000.000Frs.

Enquanto conselheiro dos transportes, penso que construir uma estrada seria a melhor idéia.

Primeiramente as pessoas doentes não morreriam mais na estrada porque iriam ao hospital de Zeblos muito mais rápido.

Em segundo lugar as crianças poderiam ir à escola de Zeblos.

Finalmente todas as tardes as crianças poderiam ir jogar futebol lá.

Reconheço que construir o hospital seria uma boa idéia, mas as crianças não poderiam jogar futebol ou ir à escola.

Enquanto que com essa estrada poderíamos fazer tudo e com o dinheiro que sobraria poderíamos comprar carros para viajar de uma cidade a outra.

Consequentemente, penso que seria preciso construir esta estrada. Ela seria muito mais útil.

Meus cumprimentos,

Sébastien”

Embora não saibamos ao certo o que foi trabalhado no decorrer da seqüência didática que contou com essas duas atividades de produção podemos, com base nas diferentes produções do mesmo aluno expostas, inferir que certamente trabalhou-se com organizadores textuais, com hierarquização de argumentos, com fórmulas fixas de carta, com o movimento de negociação e com paragrafação. A seqüência didática em questão possibilitou, pelo menos a esse aluno, um certo nível de apropriação do gênero. Por mais que sua produção ainda seja um pouco estereotipada, dado o número e tipo de organizadores textuais utilizados (dificilmente alguém escreveria dessa forma em situações não escolares) e embora os argumentos usados não tenham grande força de convencimento, esse aluno provavelmente conseguirá uma performance minimamente satisfatória em situações comunicativas semelhantes à esta. A produção desse aluno parece indicar que os organizadores textuais foram mais trabalhados do que a alimentação temática, que poderia, neste caso, propiciar argumentos mais convincentes. A quebra dessa estereotipia e a análise da força dos argumentos utilizados podem ser, inclusive, algo a ser visado posteriormente, como uma complexidade posta para uma nova abordagem desse gênero ou de um gênero próximo a esse.

A proposta de duas produções de texto, separadas por atividades que recortam as propriedades do gênero em questão, pode ser tomada como mais uma decorrência do princípio de progressão em espiral, desta vez num nível local. Ao invés de um caminho que vai do simples para o complexo, que coloca a produção de textos apenas no final do trabalho, é proposto um caminho que vai do complexo (uma produção de texto), para o simples (discretização das propriedades do objeto) e de volta para o complexo (uma nova produção)<sup>9</sup>. Também aqui, poderíamos ver uma certa orientação metodológica já comentada: parte-se de

<sup>9</sup> Cf., a esse respeito, Pasquier & Dolz (1996).

uma situação de uso da linguagem, que estabelece alguns problemas que requerem para sua solução algumas análises que, por sua vez, deverão ser integradas/incorporadas a uma nova situação de uso (uso reflexão uso). A primeira produção serve também como um diagnóstico que visa checar o que os alunos já sabem acerca do gênero que será trabalhado, no caso específico, o que já foi apropriado do gênero e incorporado na produção de texto. Tal diagnóstico deverá servir de base para a proposição de atividades ulteriores.

Uma última observação acerca da seqüência didática exposta nos parece importante. Grande parte da possibilidade do aluno se apropriar de características do gênero em questão, parece-nos se dever ao fato de que, desde o início, o aluno é colocado diante de uma situação de produção. A proposta fornece uma base de orientação a partir da qual ele pode guiar toda a sua produção. Ele é posto no lugar de um secretário, que deve escrever ao prefeito, solicitando algo que ele sabe de antemão que “outros secretários” também solicitarão. Diante dessa situação, faz sentido argumentar, organizar os argumentos com uma certa clareza, hierarquizá-los, utilizar o movimento de negociação etc. É como se a proposta explicitasse o movimento dialógico, sempre presente em textos argumentativos (na verdade, em todos os textos), que, por vezes, é difícil de ser percebido, o que sem dúvida influencia os processos de produção e compreensão de textos. Tal explicitação seria um dos procedimentos didáticos que possibilitaria o desenvolvimento de capacidades e a apropriação das formas genéricas.

Tomemos outros exemplos de atividades na tentativa de discriminar formas de concretizar uma metodologia de cunho reflexivo, que pode estar na origem do desenvolvimento de certas capacidades. Aproveitaremos também esses exemplos para apontar que propriedades do gênero estariam sendo trabalhadas em cada caso.

### **“Atividade 1: Organização geral de uma notícia”<sup>10</sup>**

*Leia a seqüência de eventos que se segue. Todos deverão escrever textos sobre esse evento. Um grupo da sua classe vai escrever como seria uma conversa telefônica entre duas pessoas conhecidas sobre esses acontecimentos (uma das pessoas, viveu os acontecimentos relatados). Outro grupo vai escrever um depoimento. Um terceiro grupo vai escrever uma crônica. Outro grupo vai escrever sobre esses dados como se fosse uma notícia que seria publicada num jornal tipo Folha de S. Paulo e, finalmente, um outro grupo vai escrever sobre esses dados como se fosse uma notícia que seria publicada num jornal tipo Notícias Populares.*

*Dependendo do texto que você vai escrever, você pode inventar outros fatos ou acrescentar informações se julgar necessário. Você não é obrigado a usar todos os fatos abaixo. Escolha apenas aqueles que julgar necessários para texto o que vocês vão escrever.*

1. abre os olhos;
2. consulta o relógio de cabeceira;
3. levanta-se;
4. vai ao banheiro;
5. escova os dentes;
6. lava o rosto;
7. ouve a campainha da porta;
8. enxuga-se às pressas;
9. sai do banheiro;
10. caminha até à porta;
11. destranca a fechadura;
12. abre a porta;
13. vê um homem caído na soleira;
14. corre o olhar em torno;
15. constata que não há ninguém mais no corredor;
16. abaixa-se;
17. toca o homem com os dedos;
18. sente que o corpo está frio e rígido;
19. percebe que é um cadáver;
20. corre para o telefone;
21. discar o número da central de polícia.

*(Seqüência de eventos retirada de Lage, Nilson (1993) Estrutura da Notícia. Ed. Ática, São Paulo.)*

*Todos os grupos deverão ler suas produções para o restante da classe que deverá comentá-las.”<sup>11</sup>*

---

<sup>10</sup> Todas as atividades que serão apresentadas constam em Barbosa (no prelo). A ordem das atividades foi alterada.

<sup>11</sup> Há uma orientação para o professor, sugerindo que mais de um grupo de alunos se encarregue de cada gênero.

Vemos que a intenção maior da atividade é promover uma comparação entre diferentes gêneros. Uma mesma seqüência de eventos certamente será organizada de forma diferente em cada um dos textos produzidos. Do ponto de vista da progressão temática, numa notícia, o encontro do cadáver deverá figurar logo no início; já numa crônica literária, ele pode aparecer no final, sendo precedido de descrições e de certas circunstâncias que encaminhariam para um clímax. Os detalhes presentes numa conversa telefônica certamente serão diferentes dos detalhes que constarão do depoimento. Do ponto de vista do estilo, a seleção lexical também deverá ser diferente nesses dois textos, como também na notícia da Folha de São Paulo e do Notícias Populares. Ora, essas e outras tantas diferenças são, é claro, decorrentes do fato de que teríamos diferentes condições de produção – diferentes objetivos, diferentes interlocutores etc. Enfim, trata-se de diferentes gêneros, em diferentes esferas. Tais condições de produção determinariam diferenças quanto à construção composicional, ao conteúdo temático e ao estilo.

Estas seriam algumas das tematizações que um professor poderia propor no fechamento da atividade, que muito provavelmente levariam a uma reflexão sobre tais características desses gêneros e esferas. Nesse caso teríamos, então, o estabelecimento de procedimentos de comparação como detonador de movimentos reflexivos. No presente caso, teríamos não só a comparação entre diferentes, mas também a comparação entre semelhantes, na medida em que mais de um grupo escreveria textos pertencentes aos mesmos gêneros. Através dessas comparações, poder-se-ia abstrair traços comuns e estabelecer diferenciações. Dessa forma, o procedimento de comparar pode ajudar no desenvolvimento da capacidade de abstrair e de generalizar, requeridas para o domínio de alguns gêneros.

Passemos a uma outra atividade na qual o procedimento de comparação também está presente. Mas, nesta, o que está em questão são os efeitos que determinadas escolhas provocam:

### **“Atividade 2 – Neutralidade suspeita**

1. *Agora, você vai ter sua segunda experiência como repórter. Você vai escrever uma notícia sobre os fatos abaixo, juntamente com um amigo seu:*

- a) aconteceu um atropelamento na esquina da sua escola, ontem, às 15:40 h;
- b) um carro atropelou três alunas - Maria Cristina da Silva, Terezinha de Jesus e Cleide Aparecida Neves;
- c) Cleide e Terezinha tiveram ferimentos leves e Maria Cristina quebrou as duas pernas;
- d) segundo testemunhas, o carro vinha em alta velocidade;
- e) segundo testemunhas, o motorista do carro - o vendedor Mauro Teles - estava falando ao telefone celular no momento do acidente;
- f) segundo testemunhas, as meninas estavam conversando distraídas na hora do acidente;
- g) segundo testemunhas, as meninas estavam atravessando a rua fora da faixa de pedestres.

*Atenção!!! Metade da sua classe vai escrever a notícia, fazendo parecer que o culpado pelo acidente é o motorista do carro, sem dizer abertamente que este é culpado. A outra metade da sua classe vai escrever a notícia, dando a parecer que as culpadas pelo acidente foram as três alunas, sem dizer abertamente que a culpa foi delas. Seu/sua professor(a) vai determinar quais alunos deverão escrever quais notícias. Atenção, novamente!!! Você não precisa colocar na sua notícia todos os fatos listados acima. Coloque apenas os fatos que você considerar favoráveis a seu ponto de vista.*

*Agora, seu/sua professor(a) vai pedir para que algumas duplas leiam as notícias escritas e vocês vão conversar um pouco sobre as diferentes notícias.*

*Então, vale tudo? Cada um dá a notícia que quer, colocando o que quiser?*

*Não é bem assim. Isto que vocês acabaram de fazer acima, omitir dados de um certo fato, tendenciosamente, é algo que um jornalista sério e ético nunca deve fazer. Um jornalista precisa apurar o máximo de coisas possíveis a respeito de um fato e não deve nunca omitir informações de maneira tendenciosa. Vejam o que diz o Manual da Folha de São Paulo (que diz as regras que os jornalistas que lá trabalham devem seguir):*

*NOTÍCIA: "puro registro dos fatos, sem opinião. A exatidão é o elemento-chave da notícia, mas vários fatos descritos com exatidão podem ser justapostos de maneira tendenciosa.*

*Suprimir ou inserir uma informação no texto pode alterar o significado da notícia.. Não use desses expedientes." (Novo Manual da Redação - Folha de São Paulo)*

*Acontece que, infelizmente, nem todos os jornalistas agem dessa forma. Não porque necessariamente omitam ou acrescentem coisas mas porque, muitas vezes, na ânsia de dar a notícia, não checam todos os dados, não investigam direito, não buscam saber as causas etc. Outras vezes, não há exatamente a omissão de nenhum fato, mas a forma como relatam os fatos acaba sendo tendenciosa, ou porque o próprio jornalista acaba deixando seu modo de ver interferir no relato ou porque as chefias dos jornais, das revistas das emissoras de rádio e de TV ou os donos das empresas jornalísticas obrigam a veiculação dos fatos de acordo com a visão que possuem destes e da realidade.*

*O jornalista Clóvis Rossi, no seu livro O que é Jornalismo?, ilustra bem como a visão de uma emissora interfere tendenciosamente no relato de fatos, comentando uma notícia dada pela Rede Globo ao final de seis meses do governo Collor. A notícia divulgada pela Globo relatava o resultado de uma pesquisa feita pelo Ibope a respeito de como o povo brasileiro avaliava o governo Collor. O resultado da pesquisa do Ibope era o seguinte:*

*8 % achavam o governo ótimo  
27% achavam o governo bom  
44% achavam o governo regular  
8% achavam o governo ruim  
11% achavam o governo péssimo  
2% não responderam*

*A informação dada pela Rede Globo foi a seguinte: 79% dos entrevistados aprovam o governo Collor, 19% não aprovam e 2% não responderam.*

*O que a Globo fez foi somar ótimo, bom e regular e dizer que isso era igual a aprovar. Ora, regular não significa aprovação nem desaprovação. Imagine um outro canal de TV, que fosse oposição ao governo e utilizasse o mesmo recurso utilizado pela Globo. Que tipo de informação contrária ao governo Collor este outro canal poderia dar, baseado nos mesmos dados do Ibope?*

---

*Vejamos mais alguns exemplos que ilustram que uma neutralidade absoluta no relato dos fatos é algo impossível de ser praticado.*

*2. Leiam os títulos de notícias abaixo, que foram retirados de jornais. Considerem os fatos relacionados às notícias e procurem localizar, em cada caso, o que se pede:*

A) *FATOS: Em janeiro de 1998, um prédio desabou na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, por problemas de construção, causando até a morte de algumas pessoas. A justiça obrigou a construtora do prédio, de propriedade de Sérgio Naya - que, na época, era um deputado federal -, a indenizar as vítimas e a fornecer uma moradia provisória para elas. Muitas dessas famílias passaram, então, a morar em hotéis, até que pudessem ter suas casas de volta. Em abril de 1998, várias famílias vítimas do desabamento que estavam instaladas provisoriamente tiveram que sair destes hotéis, pois haveria um congresso na cidade e pessoas que viriam de outras cidades já haviam feito reservas, antes dos ex-moradores do Edifício Palace se instalarem nesses hotéis.*

*Qual dos títulos abaixo enfatiza mais a humilhação a que as famílias moradoras do Palace foram submetidas?*

( ) "FAMÍLIAS DO PALACE 1 TÊM DE SAIR DE HOTÉIS"  
(Folha de S. Paulo, 17/04/98)

( ) "MORADORES DO PALACE DEIXAM HOTÉIS"  
(O Estado de S. Paulo, 18/04/98)

( ) "PALACE 1: MORADORES QUE ESTAVAM EM APART-HOTEL SÃO DESPEJADOS"  
(Jornal da Tarde, 18/04/97)

B) *FATOS: Um avião, que deveria pousar no aeroporto de Vitória, pousa no aeroporto de Guarapari, cidade distante cerca de 54 Km de Vitória.*

*Leiam os títulos de duas notícias sobre o mesmo fato, citado acima, e diga qual a diferença entre eles?*

AVIÃO DA TAM POUSA EM PISTA ERRADA E ASSUSTA PASSAGEIROS NO ES (Folha de São Paulo, 10/07/98)

PILOTO ERRA E POUSA AVIÃO EM AEROPORTO DE OUTRA CIDADE (O Estado de São Paulo, 10/07/98)

C) *FATOS: No dia 17/04/98, aconteceram várias manifestações do Movimento Sem Terra (MST) nas ruas de São Paulo e do País.*

*Qual dos títulos e chamadas abaixo passa uma visão menos negativa do Movimento Sem Terra (MST):*

( ) "No geral, ato é pacífico  
MST REALIZA PROTESTOS EM 20 ESTADOS"  
(Folha de São Paulo, 18/04/98)

( ) "MILITANTES TOMAM AS RUAS DAS CAPITAIS DO PAÍS  
*Dia Internacional da Reforma Agrária foi marcado por manifestações*"  
 (O Estado de S. Paulo, 18/04/98)

( ) "MST E POLÍCIA ENTRAM EM CHOQUE  
 Conflito ocorreu em São Paulo durante manifestação para lembrar massacre em Eldorado dos Carajás" (Jornal Da Tarde, 18/04/98)

*Quando alguém vai contar algo, tem que escolher uma série de coisas: as palavras que vai usar, a ordem destas palavras, os dados que vai usar, etc. Ao fazer isso, muitas vezes, acaba-se privilegiando um dos lados envolvidos na questão. Um último exemplo:*

3) *A partir dos dados das pesquisas eleitorais abaixo, você, juntamente com um colega, vai ter que inventar uma manchete que, faremos de conta, deverá ser publicada num jornal de amanhã. Esta pesquisa traz dados sobre as intenções de voto dos moradores de São Paulo para o primeiro turno das eleições para o governo de São Paulo, em 1998.*

Os dados são os seguintes:

*Uma pesquisa, realizada pelo Datafolha - Instituto de Pesquisa ligado ao grupo Folha de São Paulo - entre os dias 27 e 28/08/98, dava a seguinte porcentagem de intenção de votos para o governo do Estado de S. Paulo:*

FRANCISCO ROSSI 27%  
 PAULO MALUF 27%  
 MÁRIO COVAS 14%  
 MARTA SUPPLICY 12%

*Uma outra pesquisa, realizada entre 01 e 02/09/98, dava seguinte porcentagem de intenção de votos para o governo do Estado:*

FRANCISCO ROSSI 25%  
 PAULO MALUF 25%  
 MÁRIO COVAS 17%  
 MARTA SUPPLICY 14%

*A tabela abaixo resume os dados:*

	PESQUISA de 27 e 28/08	PESQUISA de 01 e 02/09
ROSSI	27%	25%
MALUF	27%	25%
COVAS	14%	17%
MARTA	12%	14%

*a) A partir desses dados, pensem e escrevam uma manchete que seja mais favorável ao candidato Rossi.*

*b) A partir desses mesmos dados, pensem e escrevam uma manchete que seja mais favorável ao candidato Maluf.*

*c) A partir desses mesmos dados, pensem e escrevam uma manchete que seja mais favorável ao candidato Covas.*

*d) Como vemos, embora o fato seja o mesmo, podemos contá-lo de diferentes formas. Baseado nas diferentes manchetes que vocês acabaram de inventar, vocês diriam que é possível contar um fato político como esse de uma maneira totalmente neutra? Justifique.”*

A atividade tematiza certas escolhas (lexicais, de foco, de construção, do que incluir etc.) que determinam diferentes efeitos de sentido. Aqui a comparação, na maioria dos casos estabelecida num nível paradigmático, possibilitaria a explicitação de certos implícitos, de certas intenções, o que ajudaria na promoção do desenvolvimento da criticidade. Fora do domínio estrito da língua e do dicionário, não existem sinônimos. Cada escolha origina certos efeitos. Dizer que há sempre diferentes intenções e diferentes interesses em jogo é relativamente simples, mas não leva ninguém a efetivamente perceber que intenções e interesses seriam esses e como se materializam num texto.

A questão da materialização do tema no texto é algo fundamental, pois parametriza as interpretações possíveis. É quase um pensamento hegemônico das ciências humanas, a consideração de que há diferentes sentidos possíveis de serem construídos a partir da leitura de um texto, determinados por inúmeros fatores. Mesmo não sendo hegemônica entre os professores de ensino fundamental, muitos deles também já se apropriaram dessa máxima. A grande questão é como integrar tal consideração teórica às práticas de leitura e compreensão, sem ceder a um “vale tudo” improfícuo. Diversos autores já apontaram para o fato de que, de alguma maneira, esses diferentes sentidos precisam ser autorizados pelo texto e pelo contexto. A consideração do contexto de produção e de certas marcas lingüísticas seriam exatamente esses elementos

legitimadores. A partir deles poder-se-ia, então, decidir sobre as legitimidades de interpretação.

Cabe comentar que esses elementos lingüísticos (léxico, ordem de construção etc.) são colocados em relação a elementos do contexto de produção constituindo, assim, um movimento metodológico *top-down*, coerente com o que vínhamos apontando. Vejamos, três exemplos de atividades que, entre outros aspectos, visam relacionar os aspectos enunciativo-discursivos com elementos formais:

**“Atividade 3: Os tempos verbais utilizados nas manchetes**

1. *Imagine as seguintes manchetes publicadas num jornal:*

**ACIDENTE DEIXA 1 MORTO E 5 FERIDOS NA RAPOSO TAVARES**

**ADOLESCENTE É BALEADO AO ASSALTAR PM**

**RONALDINHO MARCA GOL MAS INTER DE MILÃO PERDE EM CASA**

2) *Essas manchetes se referem a fatos já acontecidos ou que estão acontecendo?*

3) *Qual o tempo verbal que aparece nas manchetes que você acabou de ler?*

4) *Pensando que um texto sempre deve levar em conta o seu leitor, por que você acha que as manchetes lidas, embora digam respeito a algo já acontecido, trazem verbos no presente?*

**Atividade 4:**

1. *Leia os trechos abaixo:*

**TRECHO 1 ( )**

Soubemos que Kurt Cobain, vocalista e líder da banda Nirvana, foi encontrado morto ontem por volta das 9h da manhã em sua casa em Seattle, Washington. Fomos informados de que Cobain, 27, cometeu suicídio com um tiro na cabeça.

**TRECHO 2 ( ):**

Kurt Cobain, vocalista e líder da banda Nirvana, foi encontrado morto ontem por volta das 9h da manhã em sua casa em Seattle, Washington. Cobain, 27, cometeu suicídio com um tiro na cabeça.

2. *Qual o trecho que apresenta um relato feito em 1ª pessoa?*
3. *Qual dos dois trechos conta os fatos de forma mais objetiva?*
4. *Um desses trechos foi retirado da Folha de S. Paulo de 09/04/1999. Releia os dois trechos e assinale aquele que você considerar que foi publicado pela Folha de São Paulo.*
5. *Levando em conta que uma notícia deve parecer sempre bastante confiável, você acha que notícias são escritas em 1ª pessoa ou em 3ª pessoa? Justifique sua resposta.*
6. *Escolha qualquer notícia deste livro, releia-a e veja se sua resposta está correta.*

**Atividade 5: O Uso de declarações**

1. *Muitas vezes uma notícia inclui o que alguém envolvido com o fato relatado disse. Assim, podemos ter algo como no trecho abaixo:*

(...) “Todos os dias ajudamos pessoas a encontrarem seus filhos perdidos pela favela”, diz Henrique de Souza, produtor e faz-tudo da emissora. (...)

*Esse mesmo trecho poderia ser dito da seguinte maneira:*

(...) O produtor e faz-tudo da emissora, Henrique de Souza, conta que todos os dias a rádio ajuda pessoas a encontrarem seus filhos perdidos pela favela. (...)

- a) *Quais diferenças você nota entre essas duas formas de dizer?*
- b) *O que é que marca que num determinado trecho de uma notícia há a fala de alguém citado nela?*
- c) *Qual dos dois trechos dá maior vivacidade ao relato?”*

As atividades focam, respectivamente, tempos verbais, responsabilidade e ancoragem enunciativa e discurso citado/discurso reportado. A primeira oferece um contexto de comparação entre semelhantes – diferentes manchetes, pretendendo a abstração de um traço comum. As duas últimas já propõem uma comparação entre diferentes possibilidades, visando a percepção dos traços distintivos.

Todos esses tópicos são comumente trabalhados nas escolas, só que de diferentes formas. Muitas vezes, assumem até um caráter normativo, que pode ser depreendido de falas como: “*numa manchete o verbo deve estar no presente*” ou “*tal tipo de texto deve ser escrito em 3ª pessoa*”, sem que se reflita sobre o porquê. Numa abordagem metodológica diferente, em todas as atividades, há uma tentativa de vincular a questão tematizada com o efeito de sentido que seu uso provoca e com a situação de produção do discurso. Tal procedimento de relacionar esses elementos permite o tratamento de questões gramaticais em situações efetivas de uso, perspectiva indicada pelos pesquisadores da área e também presente no discurso de muitos professores – efeitos de documentos oficiais e de ações de formação continuada –, mas algo ainda muito distante da maioria das práticas escolares. A viabilização da concretização de tal princípio passa, dentre outros procedimentos, pelo estabelecimento dessas relações.

A exploração desses elementos da forma como foi proposta permitiria também a percepção de implícitos, de intenções – para atividades de compreensão – e poderia dar substrato para a materialização de certas intenções.

Vejamos uma última atividade que visa trabalhar com a capacidade de síntese:

**“Atividade 6: As manchetes e títulos das notícias**

1. Qual você acha que é a função de uma manchete ou de um título de notícia?

2. *Suponha que os fatos abaixo serão noticiados. Levando em conta as manchetes e os títulos de notícia que circulam nos jornais, leia as manchetes abaixo e depois responda se você acha que elas seriam adequadas. Justifique sua resposta.*
3. *Imagine um jogo entre São Paulo e Palmeiras – placar 3x1 favorável para o São Paulo – e a seguinte manchete:*

#### **SÃO PAULO FEZ PRIMEIRO GOL AOS 37 DO PRIMEIRO TEMPO**

4. *Imagine que tenha havido uma CPI que tenha apurado irregularidades na gestão do prefeito de sua cidade, que se chama Paulo Lopes (nome inventado). Imagine que um jornal de grande circulação na sua cidade dê a notícia com a seguinte manchete:*

#### **CPI DE PAULO LOPES CONCLUI SEUS TRABALHOS**

5. *Agora, levando em conta os diferentes tipos de jornal que você já explorou na parte 2, você vai criar manchetes mais adequadas para notícias que relatem os três fatos citados acima, de acordo com o que é pedido:*

*a1) Crie uma manchete para o primeiro fato, para um jornal do tipo Folha de São Paulo:*

*a2) Crie uma manchete para o primeiro fato, para um jornal do tipo Notícias Populares:*

*b1) Crie uma manchete para o segundo fato, para um jornal do tipo Folha de São Paulo:*

*b2) Crie uma manchete para o segundo fato, para um jornal do tipo Notícias Populares.”*

A presente atividade demanda, como já dito, uma certa capacidade de síntese, dado que supõe um reconhecimento do que deve ser abstraído enquanto informação principal que deverá constituir a manchete. Mas não se trata de uma demanda descontextualizada, como muitas vezes acontece com certos pedidos de resumos e sínteses. Nessa atividade, a demanda aparece relacionada a um objetivo específico: trata-se de decidir o que deve ser tomado como informação principal para figurar numa notícia, que, em função do tipo de leitor suposto e da tentativa de interessá-lo, relata o fato mais impactante em primeiro lugar. Ora, no caso de um jogo de futebol, salvo alguma situação especial, o que se coloca como mais relevante, na direção aqui considerada, é o resultado do jogo. Se o tal primeiro gol fosse marcado aos 30 segundos de partida ou aos quarenta e sete minutos, isso poderia até vir a fazer parte da manchete ou do olho mas, mesmo

assim, muito provavelmente seria acompanhado das informações mencionadas. No caso da CPI, o que seria mais relevante, nesse contexto, seria também saber o seu resultado e não simplesmente o fato de que a mesma terminou. Só se pode falar de algo mais importante, tendo em vista um parâmetro dado por uma determinada situação de produção. Assim, instruções genéricas do tipo “faça um resumo de um texto x” são improdutivas, pois não fornecem nenhum instrumento para que o aluno possa realizar a tarefa em conexão com a situação de produção do texto num gênero específico, o que impede o desenvolvimento da capacidade de sumarização.

Além da seleção da informação, a atividade demanda também uma reflexão sobre aspectos formais da composição textual, relacionados ao tipo de leitor suposto, procurando vincular marca lingüística ao contexto de produção.

Cabe destacar que as várias atividades expostas aqui buscavam explorar o gênero notícia impressa. Vemos que tal exploração foi feita em diferentes momentos, supondo uma metodologia que privilegia um certo regime de imersão para reflexão e não de visitação, como já comentado no Capítulo 3. Na verdade, essas atividades fazem parte de uma seqüência didática que visa trabalhar com o gênero notícia.

Considerando todas as atividades mencionadas, vemos que, a partir dos procedimentos de comparar, estabelecer relações, levantar hipóteses e generalizar relações, as atividades objetivam levantar problemas que, muitas vezes, implicam em diferentes respostas possíveis, mediante as quais algumas capacidades podem ser desenvolvidas. É dessa maneira que a metodologia interfere no processo de construção/desenvolvimento de capacidades.

As seqüências didáticas foram aqui apresentadas como uma forma de organização didática privilegiada, por se caracterizarem como uma metodologia de imersão e de reflexão, mas é preciso também apontar suas limitações, algo que faremos no próximo item, a partir do contraste com outro material impresso - o livro didático.

#### **4. 3. Uma nota sobre materiais didáticos impressos**

Por razões históricas das mais variadas ordens, os livros didáticos acabaram por assumir um lugar central nas práticas escolares, sobretudo, das escolas públicas. Os compêndios de textos e gramáticas, que serviam como um material de referência para o professor até a década de 60, foram paulatinamente substituídos pelos livros didáticos, que hoje detém uma hegemonia de uso<sup>12</sup>. Tais livros passaram a ocupar um papel maior do que o de fornecedor de referências. Em muitos casos, o livro didático acaba por definir o currículo – os objetivos que devem ser atingidos, os conteúdos que devem ser ensinados, a progressão curricular (ou a sua ausência), a metodologia de trabalho e, em alguns casos, até a forma de avaliação – esvaziando o papel do professor.

Dentre as inúmeras razões históricas que contribuíram para isso, alguns autores – como Batista (2000 e 2001), Oliveira *et al.* (1984) –, baseados em diversos estudos, destacam o aumento da demanda de professores, dada uma certa democratização de acesso à escola em curso durante os anos 60 e 70, que

---

<sup>12</sup> Estamos nos referindo, mais uma vez, sobretudo, à escola pública. Quanto à rede particular, uma parcela dessa - insignificante do ponto de vista estatístico, mas significativa do ponto de vista da formação de opinião, dado que atende a uma certa elite cultural e socio-econômica – durante a década 80, a partir de inúmeras críticas dirigidas ao livro didático, deixou de adotá-los, passando a produzir material didático próprio. Este, inclusive, passou a ser um marco diferencial dessas escolas, que acabou funcionando como um certo *marketing* institucional e que, muitas vezes, foi reproduzido e comercializado, seja junto a outras escolas privadas, seja junto a editores, como livros didáticos testados e aprovados pela escola privada X. Esse fenômeno não se deu de igual forma em todos os níveis de escolaridade. Foi mais marcante na primeira metade do ensino fundamental, sofrendo um decréscimo proporcional ao aumento do grau considerado.

foi responsável por uma contratação de docentes mais ampla e menos seletiva. Assim, por trás de tal razão, pode-se depreender uma certa deterioração da formação docente e o livro didático teria tido, então, o papel de supri-la.

Por mais que as interpretações do processo histórico se baseiem em fatos e dados, é claro que, como em relação a outros tantos acontecimentos, essas interpretações vão privilegiar certos ângulos da questão, sempre relacionados com interesses específicos. Assim, para muitos editores, que acabaram por encontrar um ótimo filão mercadológico com a venda de livros didáticos, a precariedade da escola brasileira acabou por determinar muitas das características desses livros<sup>13</sup>. Poderíamos também inverter a questão, considerando outro ponto de vista, e nos perguntarmos se a cristalização desses livros não colaborou sobremaneira para a deterioração da educação brasileira.

Do ponto de vista de outro pólo envolvido na questão – as instâncias governamentais –, é preciso considerar que a gratuidade da educação, direito que reza na constituição, obriga o governo não só a garantir vagas em escolas para todos seus cidadãos em idade escolar, como a fornecer material didático. Ora, a seleção de um certo tipo de material e sua aquisição em grande quantidade é sem dúvida um procedimento menos oneroso do que permitir uma variedade de opções em termos de materiais didáticos (num sentido mais amplo, para além do livro didático), o que acarretaria mais gastos e dificultaria a operacionalização do processo de avaliação, aquisição e distribuição desses materiais. Além disso, a piora na qualidade da formação inicial dos professores e a falta de uma política mais sólida e eficiente de formação contínua, sob certo aspecto, pode ser amenizada por um material dessa natureza que, de uma forma ou de outra, ocupa um grande espaço, podendo até neutralizar as deficiências do professor, o que não

---

<sup>13</sup> Cf, a esse respeito, Batista (2001, p. 25).

é de fato o caso, posto que muitos desses livros não chegam a possuir a qualidade desejável, sobretudo em termos metodológicos.

Da perspectiva dos docentes, a desvalorização da sua carreira, expressa principalmente na política salarial e nas condições de trabalho a que muitas vezes são submetidos, somada às deficiências de sua formação, encontram um certo contraponto, conforto e alívio no uso do livro didático que, deste ponto de vista, pode ser considerado mais do que um instrumento de trabalho.

Aos alunos, agentes também envolvidos nesse processo, não cabe a voz, nem nenhum poder de decisão, mas tão somente aprender a lidar com esse tipo de material que, embora seja um volume novo a cada ano, repete-se, enquanto forma geral de organização.

Enfim, várias são as razões que determinaram o espaço que hoje ocupa o livro didático na escola e inúmeros os interesses em pauta que animam um jogo de força entre aqueles que querem mudar esse estado de coisas e aqueles a quem interessa essa permanência. O fato é que, em função disso, houve um certo processo de cristalização desses livros. Segundo Batista (2001), há um modelo de livro didático ao qual subjaz um objetivo maior de estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula. Para tanto, os livros se organizariam em torno:

- “(...) da apresentação não apenas de conteúdos curriculares mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizado desses conteúdos;
- da distribuição desses conteúdos e atividades de ensino, de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente com as séries e unidades de ensino” (p. 24).

Tal modelo estabelece uma inversão de valores. O que deveria ser um material de suporte ou de apoio acaba por retirar o lugar do professor. Bråkling (comunicação oral) considera que *a aula invade o livro*, no sentido de que ele estabelece, determina, define as aulas e ocupa seu lugar. Acrescentaríamos uma

direção contrária: o livro invade a aula, desbanca o professor e, no limite, desqualifica seus saberes.

Ampliando o escopo da questão e levando em conta esse processo de cristalização, poderíamos até considerar o livro didático como constituindo um gênero. Seu contexto de produção já foi brevemente discutido. Seu conteúdo temático seria os tópicos estabelecidos para ensino. A divisão em séries, áreas, lições e em seções (compreensão de texto, gramática, produção de textos) constituiriam sua forma composicional. O tom imperativo, a estrutura pergunta/resposta, entrecortada por trechos expositivos, seriam marcas de seu estilo.

Num certo sentido, o jogo de forças já mencionado deixaria pouco espaço para o estilo de autor, já que a padronização interessa às editoras. Como em todos os gêneros, há obras mais padronizadas e outras menos, há exemplares bons e ruins.

Vivemos um momento histórico em que tal gênero parece estar em crise ou, ao menos, “vive” situações conflitantes. Há várias indicações, em documentos oficiais (LDB, PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros) que apontam para mudanças, seja do ponto de vista da organização do ensino (organização em ciclos, progressão continuada, projetos trans-, multi- ou interdisciplinares etc.), seja do ponto de vista da redefinição de certos princípios (a contextualização do conhecimento, a relevância social dos conteúdos etc.), que se chocam com o formato e concepção de livro didático aqui explicitada. Batista (2001) aponta para essa contradição interna entre as e nas ações do próprio governo, destacando que o próprio Programa Nacional de Livro Didático – PNLD – colabora para a manutenção dessa concepção de livro didático, na medida em que define critérios de inscrição e de avaliação de livros oriundos dessa concepção, que ajudam a perpetuá-la. As mudanças apontadas por tais documentos, fruto não só de políticas

educacionais, mas também do surgimento de novos paradigmas em educação, requerem uma diversidade maior de tipos e formas de materiais didáticos, que devem ser mais flexíveis e abertos.

As seqüências didáticas, anteriormente mencionadas, parecem ser uma das respostas possíveis às limitações dos livros didáticos. Na direção contrária da fragmentação, objetiva e possibilita o aprofundamento de certos conteúdos. Na grande maioria das vezes, propõem o estabelecimento de um contrato didático e privilegiam uma metodologia baseada em problematizações.

A exemplo dos livros didáticos, poderíamos considerá-las como constituindo um novo gênero em emergência. No caso específico do ensino de língua materna, articulado em torno dos gêneros do discurso, as seqüências didáticas focaram certos gêneros – que seriam o conteúdo temático dessas seqüências –, através da exploração de elementos do contexto de produção, do conteúdo temático, da forma composicional e do estilo do gênero em pauta – o que seria parte do conteúdo temático e da forma composicional dessas seqüências didáticas. Como o próprio nome sugere, tais seqüências visam ensinar certos conteúdos, através do recorte das propriedades do objeto e de uma metodologia de imersão para reflexão, o que resultaria numa certa configuração em termos de estilo.

Se as vantagens dessas seqüências já foram destacadas no presente trabalho repetidas vezes, o mesmo não pode ser dito em relação aos problemas que elas apresentam. – Como no caso de todo gênero que surge, há uma relação de negação e de apropriação entre as seqüências didáticas e os outros gêneros que circulam na mesma esfera. No caso específico, há que se pensar nas relações entre essas seqüências e os livros didáticos, no sentido de se pensar o que muda e o que se conserva.

A exemplo do que ocorre em muitos livros didáticos, algumas seqüências didáticas acabam por esvaziar o trabalho do professor, na medida em que parece haver uma “conversa” direta entre o livro e o aluno. Tal tendência pode também ser constatada na atividade 2 anteriormente exposta (p.199). Por vezes, em certos trechos explicativos ou expositivos, parece haver na verdade um monólogo, que deixa transparecer a apreciação valorativa do autor sobre a ignorância do professor e dos alunos a respeito do que está sendo exposto. Há uma certa caça à voz do professor, já que o livro pretende dizer tudo. Tal valoração apreciativa não provém só da parte do autor, mas também da parte do editor. As razões disso já foram discutidas – a consideração de que o professor é mal formado –, mas a solução proposta não nos parece a melhor possível. As seqüências didáticas escritas, como muitos livros didáticos, acabam assumindo, no mínimo, uma duplicidade de usos: formar, ao mesmo tempo, o professor e o aluno<sup>14</sup>. Ora, tendo em vista interlocutores tão diferentes quanto ao papel desempenhado, fica mesmo muito difícil contemplar as duas partes.

Na verdade, parece haver, por parte de alguns editores, uma pressuposição ainda mais negativa em relação aos professores: não só os professores não sabem (são mal formados), com também não querem se formar. Tal pressuposição pode ser depreendida de falas de editores, como: “os professores não lêem o manual do professor” ou “se um autor quer garantir a aprendizagem de um certo conteúdo ou de um procedimento metodológico, deve explicitá-la no livro do aluno”.

Tal tendência dos materiais didáticos pode até estar sendo alterada, dado que o manual do professor é um dos quesitos de avaliação dos livros didáticos<sup>15</sup>,

---

<sup>14</sup> Munakata (2000) adverte para a existência de um terceiro tipo de leitor a se considerar no caso dos livros didáticos: os avaliadores do PNLD que, fatalmente, muitos livros levam em conta, o que torna a relação produtor/leitor ainda mais complexa.

<sup>15</sup> Cf., a esse respeito, os Guias dos Livros Didáticos 1997, 1998, 1999, 2000/2001 e 2002– PNLD – MEC/SEF.

suposição que necessitaria ser confirmada. Ainda que isso aconteça, se não houver uma mudança de concepção de material didático, essa visão de professor, muito provavelmente se manterá e o livro didático continuará a competir com ele, anulando seu papel e desautorizando-o.

Uma outra característica das seqüências didáticas, que apresenta aspectos positivos e negativos, é a proposta de imersão no trabalho. Como já dito, essa imersão no trabalho é positiva, pois permite um certo nível de aprofundamento, mas como são, na grande maioria das vezes, impressas na totalidade e estabelecidas *a priori*, os professores tendem a demorar muito tempo nesse trabalho, o que não só pode torná-lo desgastante, como também tira a possibilidade de focar outros gêneros ou conteúdos. Além disso, por mais que se advirta o professor quanto à não necessidade de se trabalhar com todas as atividades de forma indiscriminada para todos os alunos, na medida em que está impressa e também, na totalidade, à disposição dos alunos, isso não acontece, o que depõe contra esse tipo de material. Na verdade, os problemas em questão não dizem respeito à natureza do material ou à sua concepção, mas sim à sua forma de materialização e a falta de uma formação do professor quanto a seu uso. O primeiro problema poderia ser resolvido se o mesmo fosse impresso separadamente, como um fichário ou um banco de atividades, ou ainda, se fosse concebido para outras mídias, como o computador.

Uma última questão quanto ao uso desse material ainda nos parece pertinente. Esse material não se adequa muito bem à realidade da rede pública, principalmente, considerando-se a segunda metade do ensino fundamental. Além de classes superlotadas, a grade horária prevê aulas de cinquenta minutos e dificilmente há aulas dobradas, o que inviabiliza muitas das atividades das seqüências didáticas consideradas, por uma questão da divisão do tempo escolar.

Retomando o que foi discutido no capítulo, a seleção do que eleger nas descrições e análises de gêneros para a construção de programas de ensino deve se pautar, por um lado, por certas definições determinadas *a priori* – pela contemplação de todos os elementos presentes nas orientações metodológicas de estudo das formas genéricas, pela complexidade suposta do objeto, definida a partir de critérios enunciativos que deve ser concebida num movimento espiral, pelos objetivos visados e pelas capacidades que se pretende desenvolver – e, por outro lado, por escolhas necessariamente feitas *a posteriori*, dependentes do grupo de alunos em questão e de cada um em particular.

O desenvolvimento de capacidades inerentes à mestria do gênero depende não só do ensino de certos conhecimentos, mas também da forma como estes são ensinados.

Do ponto de vista de uma metodologia geral, os livros didáticos, a exemplo dos existentes hoje em dia, tendem a fragmentar os conteúdos, o que não permite uma abordagem satisfatória dos gêneros<sup>16</sup>. Assim, as seqüências didáticas parecem ser um material mais próprio para o desenvolvimento desse trabalho. Mas esse tipo de material também apresenta problemas, que apontam para a necessidade de elaboração de materiais mais flexíveis, tais como bancos de textos (de divulgação teórica<sup>17</sup>, de exemplares de gêneros), bancos de atividades ou de materiais didáticos, fichários (impressos, em CD-ROM ou virtuais) etc. Tais materiais não só possibilitariam um trabalho mais adequado com os gêneros, no caso específico do ensino de Língua Portuguesa, como seriam mais consoantes

---

<sup>16</sup> O que não quer dizer que seja impossível um livro didático que adote os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem. Mas, certamente, o modelo de LD teria que sofrer certas adaptações.

<sup>17</sup> Esses bancos de textos de divulgação teórica seriam destinados à formação do professor, o que possibilitaria que o material didático fosse dirigido só ao aluno e faria com que os professores pudessem ter mais crédito em relação a seus saberes e mais autonomia e segurança no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

com as necessárias mudanças nas/das práticas pedagógicas, apontadas nos documentos oficiais já citados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*P: Vamos re-escrever juntos o conto que a gente leu que uma criança de outra classe escreveu. (...) Como a gente poderia melhorar essa parte que tá na lousa, para que ela fique mais clara e tenha mais a cara de um conto de fadas?*

*J: Falta falar do lugar onde a princesa morava, assim ó : “Era uma vez, num reino muito distante”...*

*M: Podia “troca” “andava” por “caminhava”.*

*P: Cê acha? Por quê?*

*C: Ou “passeava”.*

*M: É. Princesas não andam; caminham ou passeiam...*

*J: É, que nem em Ciências. A gente não fala que os animais “andam”; a gente diz que os animais “se locomovem”.*

*P: Tá, então podia fica assim: “Todas as manhãs, a princesa caminhava pelos jardins do palácio...” (Trecho de uma aula de 2ª série. P = profe ssor; J., M., C. = alunos)*

Como vimos, se, por um lado, um trabalho de base mais enunciativa, viabilizado pela eleição do gênero como objeto de ensino-aprendizagem, pode contribuir sobremaneira para um exercício mais pleno da cidadania – , por outro, sua efetivação é uma tarefa nada simples.

Ao mesmo tempo em que o trabalho escolar com os gêneros supõe uma definição curricular num nível mais geral (que determinaria até mesmo que gêneros a selecionar), o mesmo determina outros tantos conteúdos (mais específicos) e capacidades. Tal determinação fornece critérios mais claros tanto para os professores, que podem orientar suas práticas, quanto para os alunos , que podem ter mais clareza do que devem aprender.

Um trabalho com gêneros supõe não um trabalho por visitação, comum em livros didáticos – algo como ler um ou dois textos pertencentes a um gênero, responder perguntas de compreensão, trabalhar questões gramaticais e, por fim, produzir um texto –, mas, sim um trabalho intensivo que recorte as características das esferas de circulação e dos gêneros – as condições de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Para tanto, há que se propor um trabalho que integre as práticas de leitura, produção e análise lingüística (incluindo gramática)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cabe comentar que isso não esgota o trabalho com conteúdos gramaticais, que deve também ser desenvolvido paralelamente. Isso porque, para que possamos trabalhar as dimensões discursivas e enunciativas do texto, não podemos orientar a escolha destes por questões gramaticais que nos pareçam pertinentes. Isso seria contraditório em relação à proposta aqui exposta. Também não podemos deixar o ensino de gramática unicamente subordinado ao que apareça nos textos. Isso tiraria a possibilidade de apreensão da lógica de organização interna da língua. Por esse motivo, propomos um trabalho paralelo, para que o aluno possa (re) construir o sistema gramatical e ortográfico. Isso não significa que, neste trabalho concomitante, tenha-se que focar a gramática fora de textos ou de situações de uso. Isso até pode acontecer, quando o que for focado precisar de um recorte mais específico para ser observado. Mas, aqui também, pode-se e deve-se trabalhar a partir de textos, ainda que tendo como objetivo principal a exploração de questões gramaticais.

Mas, tal trabalho supõe a escolha de gêneros – determinada em função do currículo –, suas descrições e análises – que propomos sejam feitas por especialistas –, a elaboração de programas de ensino ou projetos – a cargo dos educadores da escola – e a elaboração ou utilização de materiais didáticos adequados.

Dentre os materiais didáticos impressos, consideramos as seqüências didáticas a melhor opção no momento, dado que o modelo de livro didático corrente seria incompatível com o trabalho intensivo necessário. Entretanto, as seqüências didáticas impressas também apresentam problemas. Sua confecção total, feita aprioristicamente, exige que o professor selecione as atividades em função das necessidades de seus alunos em geral e de cada um em particular. Talvez devido à força do escrito impresso e encadernado ou talvez porque o professor não tenha segurança para escolher, tal seleção muitas vezes não acontece, o que pode fazer o trabalho tornar-se extremamente longo e, por vezes, cansativo. Já presenciamos casos de uma classe trabalhar com um mesmo gênero (e somente com esse) durante todo um semestre e isso se mostrou pouco produtivo. Primeiro, porque outros tantos gêneros poderiam ter sido focados e, em segundo lugar, um processo tão longo não propicia muitas situações de aprendizagens significativas mas, ao contrário, pode levar a uma certa dispersão.

Além disso, muitas vezes, essas seqüências didáticas pretendem dar conta de diferentes interlocutores – alunos e professores – o que pode torná-las inadequadas a ambos. O mais adequado seria a disponibilização de materiais em blocos de fichas (fichários) ou bancos de dados, que permitissem ao professor escolher e pensar sobre suas escolhas. Tais materiais poderiam, mais facilmente, atender à demanda dos diferentes interlocutores anteriormente mencionados. A situação ideal seria fornecer aos professores dois tipos de bancos de dados (ou fichários): um com descrições e análise de gêneros dirigido para eles próprios e

outro, com material didático para os alunos. O primeiro banco poderia contar com o recursos de hipertexto, o que garantiria uma possibilidade de aprendizagem individualizada, autônoma e pessoal, um desafio que se coloca para as perspectivas educacionais de cunho construtivista. Ao contrário do que acontece na leitura de um texto comum – na qual não há muitas escolhas a fazer e onde, no máximo, pode-se decidir por pular partes, tendo em vista a procura de alguma informação específica pretendida –, com o hipertexto, cada leitor pode ir diretamente ao que lhe interessa, não tendo que ler o que já se tem como sabido, nem tendo que se ocupar de algo que não desperta interesse no momento. Marcuschi (inédito) vai considerar que:

*“(...) o hipertexto não é um gênero textual definido, mas também não é um simples suporte de gêneros como o jornal, caracterizando-se muito mais como um tipo de escritura. Não tem uma superestrutura determinada, nem é amorfo. É uma forma de **organização cognitiva e referencial**, cujos princípios não produzem uma ordem estrutural fixa, mas constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (série de) referências não contínuas nem progressivas. [...] Nele, não se observa uma ordem de construção, mas um conjunto de possibilidades de **constituição textual plurilinearizada**, condicionada pelos interesses e conhecimentos do leitor-co-produtor. Assim, o hipertexto, mais do que um **artefato lingüístico** é uma **virtualidade textual** cuja realidade é construída pelo usuário de modo não-arbitrário, pois a condição de constituição pré-existe como dada (não apenas como hipótese) num arquivo. (destaques do autor)*

A disponibilização de descrições e análises de gêneros em banco de textos, que contem com o recurso do hipertexto, seria uma contribuição inestimável para a área de ensino de língua e para a proposta de trabalho aqui exposta.

O trabalho com os gêneros do discurso, bem como as novas exigências postas nas propostas e diretrizes curriculares – como a vinculação dos conteúdos com as práticas sociais, a contextualização do conhecimento, uma certa flexibilidade de organização, o respeito e consideração pelas diversidades etc.– exigem novas posturas, novas metodologias, novas práticas e novos materiais didáticos.

Como dissemos no último capítulo, as seqüências didáticas podem ser consideradas um gênero em emergência, que poderá sobreviver ou se extinguir. Algumas condições para essa nova emergência já estão dadas; resta saber se o jogo de forças que se dá nas esferas por onde esses gêneros circulam vai acabar por impulsiná-las ou por abafá-las.

Embora tenhamos tangenciado algumas das principais questões que se colocam no percurso entre as diretrizes curriculares e a sala de aula, certamente deixamos de mencionar outras tantas. Mas não poderíamos concluir esse trabalho sem destacar uma questão que nos parece central em todo esse processo e que apenas mencionamos em algumas passagens: a formação de professores.

Tal investimento é fundamental e sem ele nenhuma das propostas aqui consideradas se viabilizam de fato. Currículos podem ficar no papel. Excelentes materiais didáticos podem ser mal utilizados e até mesmo um recurso como o hipertexto pode se mostrar inócuo, dado que a própria escolha do que investigar supõe questionamentos, que, por sua vez, supõem algum nível de conhecimento. Sem uma orientação ou sem questionamentos previamente definidos, a quantidade de informações disponibilizadas pode não fazer nenhum sentido para um determinado sujeito.

Não há nenhum princípio educacional, material didático ou recurso tecnológico que possa garantir um tipo de interação como a que consta na epígrafe do presente capítulo. Não há como prever situações, questionamentos e discussões que podem emergir num grupo classe e se constituírem em situações ótimas de aprendizagem. Só um professor bem preparado e formado pode conduzir essas situações e transformá-las em aprendizagens significativas.

Para os que acreditam que a figura do professor possa estar com os dias contados é bom levar em conta que todo o desenvolvimento tecnológico é

acompanhado de novas possibilidades de interação *on line* e *off line*. Assim, *e-mails*, vídeo-conferências, *chats*, fóruns etc. acompanham as novas descobertas, em termos de produção e armazenamento de conhecimentos e de informação. Mais do que acompanhar, tais interações promovem esses desenvolvimentos. Assim, até poderemos vir a ter uma situação, na qual a figura do professor, tal e qual a conhecemos hoje, venha progressivamente a desaparecer. Mas sempre haverá alguém, tutor, monitor etc., real ou virtual, que terá o papel de mediar a relação sujeito/conhecimento e de promover aprendizagens. E essa pessoa (ou figura virtual) também deverá ser bem formada.

Apesar dos livros, propostas curriculares, programações previamente estabelecidas, quem decide o que fazer em sala de aula é (ou deveria ser) o professor. Tematizando o lugar intermediário entre a política educacional e os educandos ocupado pelo professor, Orlandi vai considerar:

*“(...) nós professores estamos excluídos desse dizer-ato-decisão quando se trata do discurso do poder que se pronuncia **sobre** a educação, definindo seu conteúdo, sua forma, seu sentido, sua finalidade. Mas gostaria de acrescentar que, enquanto professores, não estamos excluídos do dizer-ato-decisão quando se trata do trabalho pedagógico. Trata-se, então, em relação ao discurso educacional, de atuarmos criticamente, nas duas direções, em relação aos que nos cristalizam (os que pronunciam **sobre** a educação) e aos que nós, reprodutoramente, cristalizamos (em nosso trabalho **de** educação)”* (Orlandi, 1980, p.35)

Quanto ao restante das questões que estavam na trajetória proposta por esse trabalho e que não foram contempladas, mas ficaram sugeridas, queremos crer, com Rosa, que

*"O livro pode valer pelo muito que nele não deveu caber"*  
(Guimarães Rosa, *Tutaméia*)

## **BIBLIOGRAFIA**

- ADAM, J. M. (1993) *Les textes: Types e prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue*. Nathan, Paris.
- \_\_\_\_\_ (1993) *La Description*. Paris: PUF.
- ANDRÉ, H. A. (1978) *Curso de redação*. Marco Editorial, São Paulo.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. (1983) *Educational Psychology*. Holt, Rinehart & Wiston, Nova York.
- BAKHTIN, M. M. (1982) El Problema de los gêneros discursivos. In *Estética de la creación verbal*. Siglo Ventiuno Editores, España, pp. 248-293. (original de 1952/1953)
- \_\_\_\_\_ (1982) El problema del texto . In *Estética de la creación verbal*. Siglo Ventiuno Editores, España, pp. 294-322. (original 1959-1961)
- \_\_\_\_\_ (1988) O Problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In *Questões de Literatura e de Estética* Editora Hucitec, São Paulo, pp 13-70. (original de 1924)
- \_\_\_\_\_ (1988a) O Discurso no Romance. In *Questões de Literatura e de Estética*. Editora Hucitec, São Paulo, pp 71-210. (original de 1934/1935)
- \_\_\_\_\_ (1988b) Epos e romance. In *Questões de Literatura e de Estética*. Editora Hucitec, São Paulo, pp 397-428. (original de 1934/1935)
- \_\_\_\_\_ (1992) Os gêneros do discurso. In *Estética da criação verbal*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, pp. 277 -326. (original de 1952/1953)
- \_\_\_\_\_ (1992a) A propósito da metodologia das ciências humanas. In *Estética da criação verbal*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, pp. 277 -326. (original de 1974)
- BAKHTIN, M. M./VOLOSHINOV, V. N. (1926) Discurso na vida e discurso na arte. Tradução de Carlos A. Faraco e Cristovão Tezza, mimeo inédito.
- \_\_\_\_\_ (1986) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec, São Paulo. (original de 1929/1930)
- BARBOSA, J. P. (2001) Do professor suposto pelos Pcn's ao professor real de língua portuguesa: São os pcn's praticáveis?. In R. H. R. Rojo (org.) *Praticando os PCNs: Dos Parâmetros Curriculares Nacionais às Práticas de Sala de Aula – Língua Portuguesa*. SP/Campinas: EDUC/Mercado de Letras.

- \_\_\_\_\_ (no prelo) *Notícias*. Volume da coleção “Trabalhando com os gêneros do discurso”. Editora Ftd, São Paulo.
- BATISTA, A. A. G. (2000) Um objeto variável e instável: Textos, impressos e livros didáticos. In Abreu, M. (org) *Leitura, História e História da Leitura*. Ed. Mercado de Letras/ALB, Campinas, pp. 529-575.
- \_\_\_\_\_ (2001) O Programa Nacional do Livro didático: Problemas e perspectivas. No prelo.
- BENVENISTE, E. (1989) Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In E. Benveniste (1974) *Problemas de Lingüística Geral II*, pp. 93-104. Campinas: Pontes. (original de 1968)
- BOURDIEU, P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Lib. Droz, Genebra.
- \_\_\_\_\_ (1996) *A economia das trocas lingüísticas*. Edusp, São Paulo. (original de 1982)
- \_\_\_\_\_ (1990a) Pontos de referência. In *Coisas Ditas*, pp.49-73. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1990.
- \_\_\_\_\_ (1990b) A codificação. In *Coisas Ditas*, pp.96-107. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1990.
- \_\_\_\_\_ (1990c) Fieldwork in philosophy. In *Coisas Ditas*, pp.15-48 Ed. Brasiliense, São Paulo, 1990.
- \_\_\_\_\_ (2000) *O poder simbólico*. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro. (original de 1989).
- BRAIT, B. (2000) PCNs, gêneros e ensino de língua: Faces discursivas da textualidade. In R. H. R. Rojo (org.) *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs*, pp. 13-23. SP/Campinas: EDUC/Mercado de Letras.
- BRANDÃO, H. N. (1999) Texto, gêneros do discurso e ensino. In *Gêneros do discurso na escola*. Ed. Cortez, São Paulo, pp. 17- 46.
- BRASIL (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa — Primeiro e segundo Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF.

- \_\_\_\_\_ (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa — Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- \_\_\_\_\_ (1999) *Parâmetros em Ação— Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – volume I*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- \_\_\_\_\_ (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- BRICE-HEATH, S. (1982) What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(2): 46-79.
- \_\_\_\_\_ (1983) *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: C.U.P.]
- CATACH, N. (1996) A escrita enquanto plurissistema, ou teoria de L´(L linha). In Catach, N. (org.), *Para uma teoria da Língua Escrita*. Editora Ática, São Paulo, (original 1988)
- CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (1997) *História da Leitura no Mundo Ocidental*. SP: Ática, 1998.
- CLARK, K. & HOLQUIST (1998) *Mikhail Bakhtin*. Editora Perspectiva, São Paulo.
- COLL, C. S. (1994) Significado e sentido na aprendizagem escolar. Reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa. In *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*., pp 145-159. Editora Artes Médicas, Porto Alegre.
- COLL, C. S. (2000) Introdução. In Coll C., Pozo J. I., Sarabia B., Valls E. *Os conteúdos na reforma*. Editora Artes Médicas, Porto Alegre.
- Van DIJK A. & KINTSCH, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. NY: Academic Press.
- DOLZ, J. (1994) Écrire des textes argumentatifs: un outil d'apprentissage de la lecture. In *Enjeux*, nº 31.
- \_\_\_\_\_ (1995) Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión In. *Comunicacion, lenguaje y educacion*, nº 25, pp. 65-77.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY, B (1996) Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 1996: 31-49.

- \_\_\_\_\_ (1998) *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Éditeur.
- \_\_\_\_\_ (1998) Récit d'élaboration d'une séquence: le débat public. In *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Éditeur.
- DUCROT, O. & TODOROV, T. (1972) *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. Editora Perspectiva, São Paulo.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (1996) Análise do documento "Parâmetros Curriculares Nacionais". In Silva, L. H., Azevedo, J. C. & Santos, E. S. (orgs) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Editora Sulina, Porto Alegre.
- FILHO, C. M. (1989) *O capital da notícia*. Editora Ática, São Paulo.
- GERALDI, J. W. (1982) Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In *O Texto na sala de aula*, Assoeste Editora Educativa, Cascavel, Paraná, 1984)
- \_\_\_\_\_. (1991) *Portos de passagem*. Editora, Martins Fontes, São Paulo.
- \_\_\_\_\_ (1996) Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa. In *Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação*. Ed. Mercado de Letras, Campinas, SP.
- GIANNOTTI, J. A. (1971) A sociedade como técnica da razão: Um ensaio sobre Durkheim. In *Seleções Cebrap, 2: Exercícios de Filosofia*. Ed Brasiliense, São Paulo, 1975, pp. 41-84.
- GOÉS, M.C. R. & SMOLKA, A. L. B. (1992) A criança e a Linguagem Escrita: considerações sobre a produção de textos. In *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. Ed. Cortez, São Paulo, pp. 51-70.
- KATO, M. A. (1986) *No mundo da escrita*. Editora Ática, São Paulo.
- HALTÉ, J. F. (1998) L'espace didactique et la transposition. In *Pratiques 97-98*, p. 171-192.
- HEGEL G. W. F. (1989), Introdução à História da Filosofia. In *Hegel*, vol. II, coleção Os Pensadores, Editora Nova Cultural, São Paulo. (original de 1816).
- JOSÉ, E. (1996) *Imprensa e poder: Ligações perigosas*. Edufba/Hucitec, Salvador/São Paulo.

- KLEIMAN, A. (org.) (1995) *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Ed. Mercado de Letras, Campinas, São Paulo.
- LAJOLO, MARISA (1982) *Usos e Abusos da Literatura na Escola*. Editora Globo, Rio de Janeiro.
- LAGE, N. (1993) *Estrutura da Notícia*. Editora Ática, São Paulo.
- \_\_\_\_\_ (1997) *Linguagem Jornalística*. Editora Ática, São Paulo.
- LAHIRE, B. (1999) Champ, hors-champ, contrechamp. In B. Lahire (ed.) *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu – Dettes et critiques*, pp. 23-57. Paris: La découverte.
- \_\_\_\_\_ (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires – Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire* Lyon: PUL. /
- \_\_\_\_\_ . (1999) *L'Invention de l' "Illettrisme"*. Paris: La Découverte.
- LEMOS, C. G. T. (1988) Prefácio. In M. Kato (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Editora Pontes, Campinas, São Paulo,
- LENTIN, L. (1988) A dependência do escrito em relação ao oral: Parâmetro fundamental da primeira aquisição de linguagem. In Catach, N. (org.), *Para uma teoria da Língua Escrita*. Editora Ática, São Paulo, 1996.
- LUSTOSA, E. (1996) *O texto da notícia*. Editora UnB, Brasília.
- MACHADO, A. R. (2000) Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In *DELTA*, vol. 16. N. 1, pp. 1-16.
- \_\_\_\_\_ (no prelo) A formação de professores como *locus* de construção de conhecimentos científicos
- MACHADO, I. A. (1995) *O Romance e a Voz*. Editora Imago/Fapesp. Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_ (1996) Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In *Diálogos com Bakhtin*, Editora UFPR, Curitiba, Paraná, pp. 225-272
- MAINGUENEAU, D. (1995) *O contexto da obra literária*. Editora Martins Fontes, São Paulo. (original de 1993).
- \_\_\_\_\_ (1996) *Elementos de lingüística para o texto literário*. Editora Martins Fontes, São Paulo. (original de 1986).

- \_\_\_\_\_ (2001) *Análise de textos de comunicação*. Editora Cortez, São Paulo. (original de 1998).
- .MARCUSCHI, L. A. (2001) *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. Editora Cortez, São Paulo.
- \_\_\_\_\_ (em prep.) *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*
- \_\_\_\_\_ (1999) Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. Mímeo inédito
- MARX, K. (1958) *O Capital*. Edições e Publicações Brasil, Editora São Paulo.
- MELO, J. M. (1987) *Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo*. FTD/ ECA-USP, São Paulo.
- MICHAELS, S. (1991) A apresentação de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série. In GUMPERZ, J.C. (org.) *A construção social da alfabetização*. Editora Artes Médicas, Porto Alegre.
- MUNAKATA, K. (2000) Livro didático: Produção e leituras. In Abreu, M. (org) *Leitura, História e História da Leitura*. Ed. Mercado de Letras/ALB, Campinas, pp. 577- 594.
- ORLANDI, E. P. (1978) Discurso pedagógico: A circularidade. In *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. Editora Pontes, Campinas, São Paulo, 1983, pp. 15-24.
- \_\_\_\_\_ (1980) Para quem é o discurso pedagógico? In *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. Editora Pontes, Campinas, São Paulo, 1983, pp. 25-38.
- \_\_\_\_\_ (1982) Sobre tipologia de discurso. In *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. Editora Pontes, Campinas, São Paulo, 1983, pp. 217-238..
- \_\_\_\_\_ (1988) *Discurso e Leitura*. Editora Cortez, São Paulo.
- PASQUIER, A. & DOLZ, J. (1996) Un decálogo para ensinar a escribir. In *Cultura Y Educación*, 2, pp.12-23.
- PERERA, K. (1984) *Children's writing and reading – analyzing classroom language*. Oxford: Basil Blackwell .
- PERRENOUD, P. (1998) Formação Contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In *Sistemas de avaliação educacional/Hélia de Freitas Bitar...[ et al.]* - São Paulo : FDE , Diretoria de Projetos Especiais, 1998. (Série Idéias, nº 30)

- \_\_\_\_\_ (1999) *Construir competências desde a escola..* Ed. Artes Médicas, Porto Alegre. (original de 1997).
- PETITJEAN, A. (1998) La transposition didactique em français. In *Pratiques 97-98*, p. 7-34.
- REY-DEBOVE (1996) À procura da distinção oral/escrito. In Catach, N. (org.), *Para uma teoria da Língua Escrita*. Editora Ática, São Paulo. Original de 1988).
- RIBEIRO, J. C. (1994) *Sempre alerta: condições e contradições do trabalho jornalístico*. Editora Brasiliense, São Paulo.
- RODRIGUES, R. H. (no prelo) A Relação entre gênero, enunciado e texto: uma leitura bakhtiniana.
- ROJO, R.H. R. (1991a) Linguagem oral versus linguagem escrita: O que se perde na escrita é o corpo. In R. H. R. Rojo *et al.* (orgs) *Fonoaudiologia e Lingüística*, pp. 35-49. Editora EDUC, São Paulo.
- \_\_\_\_\_ (1991b) A consciência, esta replicante. *Revista Distúrbios da Comunicação*, vol 4 nº 1, pp. 59-71. Editora Educ, São Paulo.
- \_\_\_\_\_ (1992) "Espelho, espelho meu": O jogo de papéis e a constituição da narrativa e do letramento. *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*: 225-245. PA/RS: PUC-RS/CEAAL.
- \_\_\_\_\_ (1993) A leitura de livros infantis na interação de sala de aula: Do diálogo ao monólogo. *Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*: 47-54. SP: PUC-SP
- \_\_\_\_\_ (1994a) A noção de "fala letrada": implicações psicolingüísticas. *Anais do XLI Seminário do GEL - Estudos Lingüísticos XXII, Vol. I*: 51-57. Ribeirão Preto: GEL.
- \_\_\_\_\_ (1994b) Turning Points: Emergent literacy in socio-historical approaches. In J. V. Wertsch & J. D. Ramírez (eds) *Explorations in Socio-Cultural Studies, Vol. II: Literacy and Others Forms of Mediated Action*: 197-202, 1ª ed.. Madrid: Aprendizaje S.L..
- \_\_\_\_\_ (1994c) Book reading in classroom interaction: from dialogue to monologue. In N. Mercer & C. Coll (eds) *Explorations in Socio-Cultural Studies, Vol. III: Teaching, Learning and Interaction*: 153-159, 1ª ed.. Madrid: Aprendizaje S. L..
- \_\_\_\_\_ (1995a) Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In A. B. Kleiman (org.) (1995) *Os Significados do Letramento*: 65-90. Campinas: Mercado de Letras.

- \_\_\_\_\_ (1995b) Interação e discurso oral: questões de aquisição de linguagem e de letramento emergente. *Revista D.E.L.T.A.*, 11(1): 65-90. SP: PUC-SP/EDUC.
- \_\_\_\_\_ (1996a) A emergência da “coesão” narrativa: “E daí” em narrativas infantis. *Revista D.E.L.T.A.*, 12(1): 57-86. SP: PUC-SP/EDUC.
- \_\_\_\_\_ (1996b) Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos. *Anais do IV Congresso de Lingüística Aplicada*: 285-290. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP
- \_\_\_\_\_ (1997) “Garantindo a todos o direito de aprender”: Uma visão sócio-construtivista da aprendizagem de linguagem escrita no ensino básico. *Revista Idéias*, 28: *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*: 37-58. SP: SEE-SP/FDE.
- \_\_\_\_\_ (1998) O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In R. H. R. Rojo (org) *Alfabetização & Letramento: Perspectivas lingüísticas*, pp. 121-172. Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_ . (1999) Elaborando uma progressão didática de gêneros - Aspectos lingüístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros “relatar”. *Revista Intercâmbio*, 8: 101-118. SP: LAEL/PUC-SP.
- \_\_\_\_\_ . (2000a) O oral e o escrito em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*: s/p. Florianópolis: UFSC/ABRALIN. CD-ROM.
- \_\_\_\_\_ (2000b) Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: Um enfoque enunciativo. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*: s/p. Florianópolis: UFSC/ABRALIN. CD-ROM.
- \_\_\_\_\_ (2001) Práticas de linguagem no ensino fundamental: Circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento. *Relatório final de pesquisa*. SP: FAPESP, circulação restrita.
- \_\_\_\_\_ (no prelo a) Letramento escolar em três práticas: Perspectivas para a multivocalidade. *Revista da ANPOLL*, 10. A sair.]
- \_\_\_\_\_ (no prelo b) Letramento Escolar: Construção de saberes ou de maneiras de impor o saber? *Anais da 3<sup>rd</sup> Conference for Socio-Cultural*

*Research. Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento, s/p. ISSCS/UNICAMP, Campinas, CD\_ROM.*

- \_\_\_\_\_ (no prelo c) A teoria dos gêneros em Bakhtin: Uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In B. Brait (org) *Estudos Enunciativos no Brasil: História e Perspectivas*. SP/Campinas: EDUSP/Pontes, a sair.
- \_\_\_\_\_ (2001) - Modelização Didática e Planejamento: Duas práticas esquecidas do professor? Comunicação a ser apresentada no 11º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada
- SANTOMÉ, J. T. (1996) A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In Silva, L. H., Azevedo, J. C. & Santos, E. S. (orgs) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Editora Sulina, Porto Alegre.
- SÃO PAULO (Estado)/Secretaria de Educação/ Cenp (1986) *Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa*, São Paulo 1992
- SCHNEUWLY, B. (1988) *Le Langage écrit chez l'enfant – La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- \_\_\_\_\_ (1994) Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (ed.) *Les interactions lecture-écriture*. Peter Lang S.A.
- \_\_\_\_\_ (1994b) Contradiction and development: Vygotsky and paedology. - *European Journal of Psychology of Education*, 9, 281-292
- \_\_\_\_\_ (1997) Parole et fictionalisation, une voie pour l'enseignement de l'oral - Eléments pour une conférence donnée le 29.9.1997 à la PUC - LAEL, São Paulo. Mimeo, inédito.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1987) La planification langagière chez l'enfant. In *Revue suisse de psychologie pure et appliquée*, 46, 46-54.
- \_\_\_\_\_ (1997) Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In *Repères*, 15, pp. 27-40.
- SÈVE, L. (1999) Quelles contradictions? A propôs de Piaget, Vygotski et Marx. In Y. Clot (ed.) *Avec Vygotski*, pp. 221-240. Paris: La Dispute.
- SOARES, M. (1998) *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autêntica Editora, Belo Horizonte Minas Gerais.
- SOUZA, G. T. (1999) *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/ Medvedev*. Humanitas Publicações FFLCH/USP, São Paulo.

- STEPHENS, M. (1993) *História das Comunicações*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- TODOROV, T. (1978) *Os gêneros do discurso*. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1980.
- VYGOTSKY, L. S. (1984) Internalização das funções psicológicas superiores. In *Formação social da mente*. Ed. Martins Fontes, São Paulo. (original de 1930)
- VOLOCHINOV, V. N. (1993) La construcción de la enunciación. In *Bajtín Y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Editorial Anthropos, Barcelona, Espanha. (original de 1929)
- ZABALA, A. (1998) *A prática educativa*. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre.
- ZUMTHOR, P. (1987) *A letra e a voz*. Companhia das Letras, São Paulo, 1993.