

INVESTIGAÇÕES SOBRE LINGUA[GEM] SITUADA

1. SITUAR A LINGUA[GEM]

Inês Signorini [org.], Kanavillil Rajagopalan, Edwiges Morato, Lorenza Mondada, Jan Blommaert

2. [RE]DISCUTIR TEXTO, GÊNERO E DISCURSO

Inês Signorini [org.], Anna Christina Bentes, Renato Cabral Rezende, Evando Nascimento, Lucia Santaella, Roxane Rojo, Dominique Maingueneau, Flávia Biroli, Christian Ingo Lenz Dunker

INÊS SIGNORINI (org.)

IREI DISCUTIR

texto, gênero e discurso

Anna Christina Bentes
Renato Cabral Rezende
Evando Nascimento
Lucia Santaella
Roxane Rojo
Dominique Maingueneau
Flávia Biroli
Christian Ingo Lenz Dunker

π
parábola

- FELDMAN, T. (1995). *Multimedia*. London: Blueprint.
- HOLTZMAN, S. (1997). *Digital Mosaics. The Aesthetics of Cyberspace*. New York: Simon & Schuster.
- LANDOW, G. P. (1994). *Hipertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- LEÃO, L. (1999). *O labirinto da hipermídia. Arquitetura da navegação no ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras.
- _____. (2004). Mapas e territórios: Explorando os labirintos da informação no ciberespaço, in: BRASIL, A. et alii (org.). *Cultura em fluxo. Novas mediações em rede*. Belo Horizonte: Pucminas, p. 294-305.
- MACHADO, A. (1997). Hipermídia: o labirinto como metáfora, in: DOMINGUES, D. (org.). *A arte no século XXI. A humanização das tecnologias*, São Paulo: Unesp, p. 144-154.
- NEGROPONTE, N. (1995). *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras.
- NICHOLS, B. (1996). The Work of Culture in the Age of Cybernetic Systems, in: DRUCKERY, T. (org.). *Electronic Culture. Technology and Visual Representation*. New York: Aperture Foundation, p. 121-143.
- NOVAK, M. (1993). Arquitecturas líquidas en el ciberespacio, in: BENEDIKT, M. (org.). *Ciberespacio. Los primeros pasos*. Trad.: Pedro A. Gonzáles Caver. México: CONACYT/Sirius Mexicana, p. 207-234.
- PARENTE, A. (1993). Introdução, in: PARENTE, A. (org.). *Imagem máquina*. São Paulo: Ed. 34.
- PISCITELLI, A. (2002). *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- ROSENSTIEHL, P. (1988). *Labirinto*. Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional, v. 13.
- SANTAELLA, L. (2001). *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal. Aplicações na hipermídia*. São Paulo: Iluminuras/Fapesp.
- _____. (2003). *Culturas e artes do pós-humano. Da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus.
- _____. (2004). *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus.
- SCOLARI, C. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- SHIRK, H. N. (1995). Cognitive Architecture in Hypermedia Instruction, in: BARRETT, E. (org.). *Sociomedia. Multimedia, Hypermedia, and the Social Construction of Knowledge*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, p. 79-93.
- WINCK, J. B. (1997). *Narrativa audiovisual interativa: o roteiro em hipermídia*. Projeto de pesquisa de doutorado, sob a orientação de Lucia Santaella.

GÊNEROS DE DISCURSO/TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUAS: UM RETORNO AO TRIVÍUM?

Roxane Rojo (IEL/UNICAMP)

Uma das publicações brasileiras sobre a transdisciplinaridade em lingüística aplicada (Signorini & Cavalcanti [orgs.], 1998) traz um texto de Signorini em que a autora discute em profundidade a reconstituição da multiplicidade e da complexidade do objeto como condição do trabalho transdisciplinar. Partindo da constatação de que a lingüística aplicada (doravante, LA) tem hoje definido seu objeto *não mais em função do campo epistemológico da(s) disciplina(s) de referência*, Signorini (1998: 13) lembra que passa a ser necessário ao lingüista aplicado reconstituir o objeto em seu campo, *através de uma reinserção desse objeto nas redes de práticas, instrumentos e instituições que lhe dão sentido no mundo social* (ênfase adicionada). Nesse processo, segundo a autora, *os percursos transdisciplinares de investigação têm gerado configurações teórico-metodológicas próprias, não coincidentes nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência*,

Em aparente paradoxo, a *descontinuidade*, com seus constantes retornos ao ponto zero, ao tempo zero, é condição essencial para que possa haver o *continuismo*, pelas mudanças que se destinam a manter inalteradas as relações de saber e de poder. Em contraste, as *rupturas*, que são propiciadas pelos *acontecimentos*, pelas experiências planejadas ou ditadas pelo acaso, constituem a essência da *continuidade*, ao tecerem novas possibilidades de caminhos por onde a vida possa fluir, nos diferentes e incertos modos de andar a vida (Collares et alii, 1999: 216)¹.

1. Agradeço a Figueiredo (2005) a possibilidade de ter localizado essa citação de Collares et alii.

devido à introdução do fator sociopolítico no estudo da comunicação verbal, em diferentes contextos institucionais ou culturais.

Do ponto de vista da constituição dessas configurações teórico-metodológicas em LA, cada vez mais se compreende a importância de estudar a vida social a partir das *redes de práticas, instrumentos e instituições* específicas, onde a ação humana se desenvolve. Dessa forma, tem-se insistido em LA, como também em várias disciplinas (Lave & Wenger, 1991; Duranti & Goodwin, 1992 etc.), na necessidade de construir conhecimento situado, em que se ressalta a centralidade da ação situada para se ter acesso à compreensão da vida social. Sendo assim, o foco na atividade das pessoas nas práticas discursivas (espaço de ação social) em que agem, através da mediação da linguagem, tem sido inclusive apontado como central em paradigmas contemporâneos das ciências humanas e sociais como um todo (Bronckart *et alii*, 1996).

Gibbons *et alii* (1995) também nos lembra que o conhecimento transdisciplinar é situado, gerado em contexto aplicado, e não simplesmente uma transposição de conhecimento elaborado alhures para um novo campo de ação.

Por outro lado, é importante ressaltar, com Signorini, que essas novas configurações teórico-metodológicas, embora dialógicas, são “próprias”, isto é, *não coincidentes nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência*. Diria que, embora “apropriadas” (num sentido não só bakhtiniano do termo), são **articuladas** a partir de um ponto de vista e de uma **apreciação valorativa** únicos sobre o objeto de investigação, em relação ao qual as configurações dos saberes ou teorias de referência constituem como que um **excedente de visão**.

Em artigo recente (Rojo, 2006a), busco definir, nos termos de Calvino (1988), esses pontos de vista e apreciação de valor próprios como suscitados por uma *privação sofrida*, isto é, como a busca de solução para problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e a elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação. Em um dos contextos de aplicação mais frequentes em LA — a educação —, são encontrados vastos e inumeráveis

problemas apresentados na educação lingüística brasileira, seja no âmbito do ensino de língua materna, seja no de línguas estrangeiras: problemas na alfabetização e letramento das populações; nas práticas escolares e extraescolares de leitura; nas capacidades de produção de textos das populações; no trato e impacto das línguas estrangeiras, na escola e fora dela; no uso, acesso e domínio das novas tecnologias da comunicação e informação pelas populações². Diversos tipos de *privação* lingüística e cultural *sofrida* pela população brasileira, na escola e fora dela, têm sido, portanto, objeto de investigação e de apreciação da LA no Brasil, a partir de ponto de vista próprio. Defendo (Rojo, 2006a) que é justamente para construir essa articulação do ponto de vista e da apreciação valorativa sobre o problema ou sobre o objeto em estudo que se faz necessária a *leveza do pensamento* (ancorada no peso do objeto) que vem sendo chamada de “transdisciplinaridade”.

É preciso agora, como bem intuiu a organizadora desta obra, que comecemos a discutir que gênero de teorias — leves e transdisciplinares — estamos elaborando, cada um de nós, de maneira a saber que articulações e pontos de vista próprios da LA estão sendo construídos nas diferentes investigações.

No caso do tema que nos está interessando neste capítulo — a constituição complexa e recente do conceito de *gênero de discurso* ou *gênero de texto*, na perspectiva transdisciplinar da LA no campo do ensino de língua materna —, cabe perguntar como e por que o contexto da educação lingüística no mundo, mas, especialmente, no Brasil, veio a convocar para si o conceito de *gêneros de discurso/texto*. E que outras facetas transdisciplinares participam dessa convocação.

Neste capítulo, pretendo discutir, no campo do ensino e da didática de língua materna:

- (i) **que articulações e apreciações de valor** têm sido construídas em torno do conceito de **gênero de discurso/texto**, quando proposto como objeto de ensino de língua; e

2. Veja-se, por exemplo, como um conjunto de problemas a ser enfrentados pela educação lingüística no país, os resultados do INAF 2001 (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), publicados na coletânea organizada por Ribeiro (org.) (2003).

- (ii) os contextos sociopolíticos em que o conceito de **gênero de discurso/texto** é convocado como objeto de ensino de língua no Brasil, do século XIX aos anos recentes.

A pergunta-título do capítulo subjaz à reflexão: trata-se de um retorno ao *trivium*?

GÊNERO DE DISCURSO/TEXTO: UM CONCEITO QUE ENCONTROU SUA ÉPOCA

Retomado das antigas retórica e poética, muitas vezes pelo percurso das releituras bakhtinianas, a noção de gênero e as análises de gêneros diversos têm sido objeto de reflexão de numerosas escolas e vertentes teóricas de análise de discurso. Da Escola de Sidney à de Genebra, da nova retórica à abordagem sistêmico-funcional, da lingüística de *corpus* à reflexão bakhtiniana, gêneros de discurso/texto têm sido objeto de trabalho de muitos lingüistas, analistas de discurso e de lingüistas aplicados.

Bhatia (1997), no início de seu artigo, retoma de um prefácio de Candlin a seu livro de 1993 a pergunta que não quer calar: o que tem esse conceito para ser tão recorrente nos trabalhos recentes?

O que tem esse termo e a área de estudos que ele representa, para atrair tanta atenção? O que lhe permite agrupar sob o mesmo guarda-chuva terminológico críticos literários, retóricos, sociólogos, cientistas cognitivistas, especialistas em tradução automática, lingüistas computacionais e analistas do discurso, especialistas em inglês para fins específicos e professores de língua? O que é isso que nos permite reunir sob o mesmo rótulo publicitários, especialistas em comunicação empresarial e defensores do inglês simplificado? (Candlin, 1993 [ix]).

A pergunta de Candlin ganha ainda mais interesse se observarmos a didatização do conceito ou sua migração das esferas das ciências da linguagem para as propostas, os programas e parâmetros ou referenciais curriculares para a educação básica em língua e linguagem no mundo. Embora boa parte dessas propostas ainda divida os componentes da área por capacidades, competências ou habilidades — em geral, envolvidas em escrever, ler, falar e ouvir —, os gêneros aparecem sempre nelas referenciados quando não propostos explicitamente como obje-

tos de ensino³, indicados no elenco de atividades possíveis de desenvolver tais capacidades ou habilidades⁴. Os objetivos dos currículos estão voltados às competências e capacidades de leitura e escrita e de fala/escuta, mas os gêneros — em lugar dos tipos de textos (narração, descrição, dissertação, argumentação), tão presentes em décadas anteriores — aparecem como os objetos capazes de desenvolvê-las. Todos os referenciais enfocam a linguagem e a *língua em uso*, por meio de *práticas situadas* para a *cidadania*, o que por si só já convoca as noções de texto, gênero e discurso⁵.

Vemos que, embora a maior parte desses referenciais não tome explicitamente o gênero como objeto de ensino e organizador do currículo, como é o caso do Brasil, todos fazem menção a um conjunto de princípios e de concepções mais ou menos comum: a educação lingüística básica para a vida, o aprendizado, a cidadania e o trabalho; o ensino da literatura como acesso às tradições culturais (“heranças”); a necessidade de trabalho com as diferentes mídias, modalidades de linguagem e tecnologias da informação e da comunicação; a análise do funcionamento da linguagem (oral, escrita) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variadas.

De maneira mais conservadora⁶, distribuindo os descritores pelas quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) — como é o caso dos referenciais de Ontário e do currículo inglês —, ou de maneira mais atualizada, trabalhando diversas modalidades de linguagem (linguagem e artes) ou diferentes línguas em relação⁷ — como nos currículos americanos, australiano e da comunidade européia —, o conjunto dos referenciais faz menção ao *texto* como unidade de ensino, aconselha que o material textual seja o mais diversificado possível e aponta para

3. Como é o caso dos referenciais brasileiros para o ensino fundamental (PCN de 1º-2º ciclos e PCN de 3º-4º ciclos, em especial) e dos referenciais genebrinos para a escola primária e secundária.

4. Como é o caso dos referenciais inglês, australiano, canadense e de diversos estados norte-americanos, como, por exemplo, Massachusetts e Califórnia.

5. Cf. o quadro 1 anexo, onde retomo princípios e objetivos gerais de diversos referenciais curriculares de língua/linguagem atuais, na Europa e nas Américas.

6. Na perspectiva da *teoria tradicional de currículo*, diria Silva (1999).

7. Trazendo elementos das *teorias críticas e pós-críticas de currículo* (Silva, 1999).

classificações de textos — *literários/informativos; discursos/persuasivos, expositivos, narrativos e expressivos; textos literários e não ficcionais; formais e informais* —, algumas vezes seguidas de enumerações de gêneros (*voto, formulários, jornais, debate, relatório, gêneros poéticos e literários*). Portanto, se não indicam diretamente o gênero como objeto de ensino, como no caso brasileiro, funcionam dentro de um referencial que convoca o conceito. No entanto, é visível o recurso a diferentes tipologias de texto/discurso/gêneros na base de cada proposta, assim como uma especial atenção dedicada aos textos literários, apesar do apelo à diversidade textual.

Bunzen (2004: 19), comentando três diferentes abordagens do conceito de gênero e de sua didatização — a da Escola de Sidney, a de Genebra e a da nova retórica —, questiona a validade da opinião segundo a qual *o ensino de gêneros seria apenas um modismo*. O autor argumenta que, nos três enfoques, *o conceito de gênero é sempre utilizado para desestabilizar práticas de ensino vistas como problemáticas ou tradicionais, funcionando como uma força centrífuga* (Bakhtin, 1934-35/1975), *que vai procurar trazer para a escola (lugar do uno — da força centrípeta) não mais o homogêneo, mas o plurilingüismo, ou seja, o heterogêneo*.

Mas, se não se trata de um modismo, se se trata de desestabilizar práticas didáticas cristalizadas, é porque talvez estas já não mais sirvam às demandas sociais colocadas para a escola na atualidade. O que mudou?

GÊNERO DE DISCURSO: UM CONCEITO NÁ SÉCULOS NA ESCOLA

Pensar as mudanças curriculares como determinadas por mudanças sociais mais amplas implica um tratamento transdisciplinar que dialoga com um primeiro saber de referência, que é a história da escola e, em especial, a história das disciplinas escolares. No caso da disciplina⁸

8. A palavra *disciplina*, no sentido de seleção e organização dos conteúdos de um currículo escolar, tal como a utilizamos hoje, é recente. Segundo Campomori (2004: s.p.), na França, por exemplo, só é registrada após a 1ª Guerra Mundial, guardando sua idéia de origem: *disciplinar, ordenar, controlar*. Para o autor, “a disciplina escolar seria resultado da passagem dos saberes da

de língua portuguesa no Brasil, ela é oficialmente introduzida nos primeiros currículos oficiais para o ensino secundário⁹ somente em 1838, de maneira bastante tímida, convivendo com a formação clássica do *trivium*¹⁰ — gramática, retórica e lógica ou filosofia — de maneira quase instrumental. Isto é, indiciando um ainda tímido movimento de formação nacional, o português é introduzido como disciplina dos anos iniciais do currículo do Colégio Pedro II, com o intuito de preparar — de maneira mais fácil, pois em língua nacional — o estudo do *trivium* que se exercia em latim.

No campo da história da disciplinarização¹¹ da língua portuguesa, Soares (2002) e Razzini (2000) são referências indispensáveis. Soares (2002: 157) mostra que, até o século XVIII, o português não era a língua dominante em relação às outras duas — a chamada língua geral¹² e o latim — que com ele conviviam no Brasil Colônia. A autora informa ainda que é quase no final do Império, apenas, que as disciplinas retóri-

sociedade por um ‘filtro’ específico, a tal ponto que, após algum tempo, ela pode não mais guardar relação com o saber de origem”. Para Chervel (1988: 60), “a disciplina é o preço que a sociedade paga à cultura para passá-la de uma geração à outra”.

9. Regulamento do Colégio Pedro II de 1838 (Razzini, 2000: 38).

10. As sete artes liberais eram, nas universidades da Idade Média, a preparação indispensável para o estudo superior da filosofia e da teologia. Essas sete disciplinas eram, de fato, divididas em dois grupos. O *trivium* reunia as disciplinas que se ocupavam do discurso, da palavra, e o *quadrivium*, as dedicadas ao estudo da natureza, representadas pelos números. Portanto, o *quadrivium* e o *trivium*, juntos, é que constituíam caminhos para a sabedoria (situada, segundo Hugo de São Vitor, para lá da teologia, no fim da escalada intelectual).

11. Collinot et alii (1999: 3) concebem disciplina como um conjunto de discursos em constante transformação, na medida em que se atualizam os domínios do conhecimento. Fazendo referência a Michel Foucault (1971: 31-38), explicam que esse autor apresenta a disciplina como um dos princípios da delimitação, do corte dos discursos admitidos como verdades, em determinado campo de conhecimento. Esses discursos admitidos como verdades são validados em dado momento e constituem os sistemas de formulação e reformulação de regras, de definições, de instrumentos, de métodos, de objetos, em relação com as aquisições e os avanços dos saberes em construção (apud Barros Mendes, 2005).

12. A língua geral compreendia as várias línguas indígenas faladas no território brasileiro, provenientes, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que tornou possível que se condensassem em um língua comum, sistematizada pelos jesuítas, sobretudo pelo Pe. José de Anchieta, na *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. De fato, essa era a língua que prevalecia no convívio social cotidiano entre indígenas e portugueses; entre indígenas, falantes de diferentes línguas, entre si; entre religiosos e indígenas, na evangelização e na catequese. Era por meio da língua geral que os bandeirantes se comunicavam, nomeavam plantas e animais, povoações, acidentes geográficos, além de ser a primeira língua que os filhos dos colonizadores e dos indígenas aprendiam (Pessanha, Daniel & Menegazzo, 2003: s.p.).

ca, poética e gramática fundiram-se numa só disciplina, que então passou a se denominar português. Razzini (2000) demonstra o quanto essa fusão foi paulatina¹³, tomando todo o período que vai de 1838 a 1890.

Até 1869, o ensino de português era insignificante no currículo da escola secundária, onde predominavam as disciplinas clássicas, sobretudo o latim. Depois de 1869, quando o exame de português foi incluído entre os preparatórios de muitos cursos superiores (faculdades de direito, faculdades de medicina, escola politécnica, escola de minas etc.), no Colégio Pedro II houve a ascensão desta disciplina, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações, foi sempre crescente. [...]

O ensino da língua e da literatura portuguesa sempre se pautou pelo ensino das línguas clássicas, sobretudo do latim. A gramática nacional era estudada a partir das categorias gramaticais da língua latina e explicada como sua transformação, enquanto a literatura nacional era apresentada segundo os critérios fixos da retórica e da poética clássicas, dividida por **gêneros**. A leitura literária, base do ensino de latim e grego e base do ensino de retórica e poética, também se transformou na base do ensino da língua e da literatura nacional, erigindo os “clássicos nacionais”.

Inicialmente, as aulas de português no Colégio Pedro II, restritas ao primeiro ano do curso secundário, dedicavam-se apenas ao estudo da gramática. Aos poucos, elas foram absorvendo práticas pedagógicas e conteúdos das aulas de retórica. Primeiro vieram a leitura literária e a recitação (1855), para auxiliar o ensino da língua que, no entanto, continuava a não ultrapassar o primeiro ano. Depois da ascensão do português nos exames preparatórios (responsável pela ampliação de carga horária), entraram no currículo de português a redação e a composição (1870) e, depois da queda da retórica e poética, ainda veio a gramática histórica (1890) (Razzini, 2000: 238-239, ênfase adicionada).

Este trecho das conclusões de Razzini (2000) a respeito de como ocorreu a implantação da cultura brasileira na escola secundária leva-nos a constatar, pelo menos três fatos relevantes. Em primeiro lugar, o **estudo da gramática**, na Europa medieval ou na escola brasileira, seja gramática greco-latina, seja gramática do português, sempre antecedeu, nos anos escolares, o **uso da língua**, seja na poética, seja na retórica. Em segundo

lugar, a poética (os **gêneros literários**) sempre teve peso majoritário nos exercícios de uso da língua que se davam no ensino. Como bem mostra Razzini, *primeiro vieram a leitura literária e a recitação (1855), para auxiliar o ensino da língua*. A redação e a composição em outros gêneros (retóricos deliberativos ou demonstrativos — dissertação e argumentação) vieram vinte anos depois. Finalmente, de qualquer maneira, os **gêneros aristotélicos do discurso poético ou retórico** estavam desde sempre lá. Portanto, estamos lidando com mudanças que se dão no solo de pelo menos 150 anos de práticas escolares cristalizadas.

Cumpramos sempre lembrar, como também o fazem todos esses autores, que a escola de que estamos falando obviamente tem papel social muito diverso do atual: destina-se a uma elite da população que pretende seguir estudos universitários; tem, portanto, função propedêutica e caráter não-obrigatório, destinando-se à formação dessas elites para os exames preparatórios. Como bem lembra Razzini (2000: 238),

No Brasil, enquanto mais de 70 % da população permaneceu analfabeta (inclusive até a década de 1950), uma pequena elite se preparava às pressas no curso secundário para enfrentar os exames preparatórios, os exames de ingresso para os poucos cursos superiores existentes.

A não-obrigatoriedade da conclusão do curso secundário (até 1931) e a falta de seriedade dos preparatórios, suscetíveis a fraudes e ao clientelismo, prejudicaram a formação dos alunos e restringiram o currículo da escola secundária às exigências dos exames preparatórios.

Na primeira metade do século XX, até a década de 1970, embora, é claro, as práticas e conteúdos sofressem modificações ao longo do tempo¹⁴, essas mudanças não são de fundo. Note-se que, até 1971, os estudos secundários humanísticos na escola pública, ainda restrita à elite, denominam-se *clássico* e incluem, além do latim e de duas línguas es-

13. Segundo Razzini (2000: 56), pelo Decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869 (que passou a vigorar em 1870), o “exame de português” foi incluído nos exames de ingresso nas faculdades, os chamados “exames preparatórios”.

14. Razzini mostra que textos modernos (do século XIX) eram mostrados aos alunos antes dos clássicos, no currículo de 1881, por serem mais contemporâneos do leitor escolar. Também se inicia, por essa época, uma paulatina nacionalização das antologias e compêndios de leitura: “A *Antologia nacional* foi além da recompilação e reelaboração de seletas anteriores: seu aparecimento marcou também a definição do *corpus* de textos da literatura da ‘fase contemporânea’ e a preferência pela escolha de ‘assuntos’ nacionais, ‘que entendessem com a nossa terra’” (Razzini, 2000: 242).

trangeiras, a história da(s) literatura(s), o estudo da gramática, da composição e da lógica (filosofia)¹⁵.

Como notamos, entretanto, seja nas práticas de estudo da língua ou dos *topoi* e figuras de retórica, seja nas práticas de leitura dos clássicos de antologias e seletas, seja nas de composição/redação, os gêneros (poéticos, retóricos), na tradição da poética e da retórica aristotélica, estavam desde sempre lá. Resta saber com que tratamento e suportando que práticas didáticas.

A HERANÇA ARISTOTÉLICA: GÊNEROS DOS DISCURSOS POÉTICOS E RETÓRICOS

Segundo os estudiosos da obra aristotélica, a *Poética* (334 a.C.) antecede a *Retórica* (330 a.C.), já que aparece citada no segundo texto. Na *Poética*, já no início do cap. 1, Aristóteles enumera diversos gêneros (*epopéia, poema trágico, poesia ditirâmbica, comédia*) e os trata como *espécies* de poesia, usando também, mais adiante, o termo *gênero*¹⁶. Ao longo do livro, trata especialmente da tragédia, da comédia e da epopéia, partindo da idéia de arte (poética, musical) como *imitação verossímil* e tratando, sucessivamente, dos meios ou materiais com que a obra se faz; dos objetos a serem imitados e das maneiras de imitar; da constituição formal dos gêneros (por exemplo, *partes da tragédia — a boa ordem ou disposição do espetáculo, o canto e a forma expressiva ou elocução*). No que tange à *forma expressiva ou elocução*, nos capítulos 19-21 da *Poética*, Aristóteles chega a realizar uma verdadeira gramática das formas da língua, indo dos fonemas (ditos *letras*) à frase e às metáforas e neologismos, de maneira a tratar das formas lingüísticas envolvidas na elocução. Em termos bakhtinianos, poderíamos dizer que a *Poé-*

tica aristotélica dispensa considerável atenção à forma composicional e ao estilo (formas lingüísticas) dos gêneros que aborda. Não deixa, entretanto, de fazer alguma referência às condições de recepção da tragédia pelo espectador, quando, por exemplo, no capítulo 14, faz menção à *origem da compaixão e do temor*.

Coisa diferente ocorre na *Retórica*. Mais tardia em relação à *Poética* e estabelecendo estreitas relações com a *Política*, o que move Aristóteles no texto da *Retórica* são as maneiras de participação ética e efetiva na vida da *polis*.

É preciso ser capaz de persuadir os que são contra, como nos silogismos, não de maneira que façamos as duas coisas, pois não convém convencer a ninguém de coisas reprováveis, mas para que não passemos por alto como é e para quê, de modo que, quando o outro se sirva injustamente das mesmas razões, saibamos desfazê-las (Aristóteles, *Retórica*, cap. 1, lv. 1, 1354b, tradução nossa).

Definindo retórica como *a faculdade de discernir, em cada circunstância, o admissível crível* (*Retórica*, cap. 2, lv. 1, 1355b), para produzir argumentos eficazes, em seguida, Aristóteles divide os argumentos da arte retórica (*artísticos* ou propriamente *retóricos*) em três classes: *os que dizem respeito ao caráter do falante, os que visam situar o ouvinte em certo estado de ânimo e outros, por fim, que dizem respeito ao próprio discurso, pelo que este na realidade significa ou pelo que parece significar* (*Retórica*, cap. 2, lv. 1, 1355b). E é quando fala das relações implicadas na segunda classe — a dos argumentos que visam situar o ouvinte — que o autor recorre ao conceito de *gênero*, enumerando os gêneros retóricos — *deliberativo, forense e demonstrativo*:

Necessariamente, o ouvinte é o espectador ou juiz e, se juiz, o é ou das coisas acontecidas ou das que ainda vão acontecer. [...] De maneira que, necessariamente, resultam três gêneros de discursos retóricos: deliberativo, forense e demonstrativo (Aristóteles, *Retórica*, cap. 3, lv. 1, 1358a, tradução nossa)

Podemos então dizer, em termos bakhtinianos, que, diferentemente da *Poética*, na *Retórica*, o Estagirita desenvolve seu tema a partir da *situação de produção dos discursos* (em especial, as *relações entre os interlocutores*) e de seus *temas* e situa os gêneros em suas *esferas de produção/circulação*: política, jurídica e científica ou escolar. Talvez jus-

15. "A permanência da *Antologia nacional* no currículo de português nas séries iniciais do curso secundário, até a década de 1940, reforça a longevidade deste modelo clássico e beletrista de ensino da língua nacional, em que autores e textos eram considerados sobretudo 'paladinos da linguagem'. [...] Desta maneira, nos primeiros cinquenta anos de sua existência, a *Antologia nacional* não só influenciou o 'bem falar' e o 'bem escrever' de muitas gerações de brasileiros, como também lhes forneceu a formação literária nacional" (Razzini, 2000: 243).

16. "Cuando la tragédia y la comédia hubieran hecho su aparición, los poetas que abarcaban uno de estos dos *géneros*..." (*Poética*, cap. 4, 1449a, ênfase adicionada)

tamente porque esteja apreciando as formas de ação discursiva éticas e eficazes na *polis*. Também é visível, nos dois primeiros livros da *Retórica*, que Aristóteles desenvolve seu tema sempre pautado nas relações efetivas entre interlocutores, em especial nas *apreciações de valor do locutor* sobre a *situação* e o *tema*, na *réplica ativa* ou *responsabilidade* do discurso e do ouvinte e nos *efeitos de sentido dos discursos*. Assim é que fala, no livro segundo, de prazer, justiça/injustiça, virtude, igualdade, serenidade, infieira, paixões, ira, amor, ódio, amizade/inimizade, vergonha, respeito, favor, indignação, inveja, fazendo os discursos circularem num ambiente de *língua viva* que alimenta as paixões humanas.

É somente no terceiro livro que Aristóteles vai refletir sobre a entonação e o *estilo* nos gêneros retóricos, dando, então mais atenção às *formas da elocução*. Entretanto, nesse texto, dispensa mais atenção aos mecanismos de significar (*metáforas, imagens, analogias, o patético* e outras) do que propriamente às formas da língua, como fez na *Poética*.

Uma suposição provisória com que podemos trabalhar é que as idéias da *Poética* vão fornecer material aos construtos do formalismo russo, enquanto as idéias da *Retórica* aproximam-se mais da teorização bakhtiniana.

Entretanto, não é pela via direta da apropriação das idéias aristotélicas que os gêneros poéticos e retóricos vão adentrar a escola. Como acontece nos processos de didatização, que insisto, constroem objetos transdisciplinares complexos (Signorini, 1998) e refratam idéias por meio de outros filtros (Campomori, 2004), também o *trivium* chega à escola pelo filtro pedagógico e gramatical, em primeiro lugar, de Quintiliano. Orador, escritor e professor de retórica, Quintiliano escreve, em 95 d.C., *De Institutione Oratoria*, espécie de diretrizes curriculares e pedagógicas para a boa formação na infância, adolescência e idade adulta. No primeiro livro da *De Institutione Oratoria*, ele trata do “bom uso da linguagem”, em termos de *tekné*. Além disso, um novo filtro didático se interpõe mesmo à chegada de Quintiliano à escola. A primeira — e até recentemente única — tradução para o português das *Institutione* foi feita no século XVIII por Jerônimo Soares Barbosa, que organiza a tradução em termos de um manual didático.

Esse tradutor, que lecionava retórica na Universidade de Coimbra, fez da obra de Quintiliano um manual de estudos para os estudantes de letras clássicas da

época, como declara no prólogo. Sendo assim, em sua tradução, ele selecionou apenas as teorias que interessavam aos estudantes e que fariam sentido à corrente cultural daquele século, o Iluminismo (Viveiros, 2002, s.p.).

O filtro de Soares Barbosa encaminha definitivamente a didatização da *Poética* e da *Retórica* aristotélicas para a pedagogização e para a gramaticalização das obras. Segundo Razzini (2000: 39),

A gramática geral, também conhecida como gramática filosófica, parece ter orientado o ensino de língua portuguesa durante quase todo o século XIX, comparando o vernáculo com o latim. Em 1807, Jerônimo Soares Barbosa publicou em Coimbra *As duas línguas ou Gramática filosófica da língua portuguesa*, comparada com a latina, para ambas se aprenderem ao mesmo tempo (fig. 1). Na 2ª edição, de 1830, o título foi alterado para *Gramática filosófica da língua portuguesa, ou Princípios da gramática geral aplicados à nossa linguagem* (fig. 2). As denominações gramática geral e gramática filosófica apareceram nos programas de ensino do Colégio Pedro II até 1879.

Até aqui, refletimos brevemente sobre a questão de com que tratamento os gêneros poéticos e retóricos estiveram presentes em nossas escolas, do século XIX até meados do XX. É novamente Razzini (2000: 239) que nos ajuda a responder que práticas didáticas se exerciam sobre estes gêneros. A autora já nos auxiliou a detectar um maior espaço concedido aos gêneros poéticos que aos retóricos — portanto, à esfera literária em detrimento de outras — desde os programas do Colégio Pedro II de 1881: *os seis livros indicados para leitura (a maioria compilada por professores portugueses) eram organizados por gêneros e subgêneros (de prosa e de poesia), pois acompanhavam a apresentação da leitura nas aulas de retórica e poética*. Ao longo da quase centenária permanência da *Antologia nacional* em nossas salas de aula, esta também acabava por suportar práticas de estudo da gramática, mais do que qualquer outra atividade. Segundo Razzini (2000: 241),

A leitura da *Antologia nacional*, porém, não era complemento do manual de história literária, e sim ponto de partida para a leitura e recitação, o estudo do vocabulário, o estudo da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises “lexicológica” e “lógica”, e da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente.

A leitura literária nas aulas de português procurava, portanto, oferecer “bons modelos” literários (vernáculos e morais) para a “boa” aquisição da língua,

além é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la¹⁷.

Ou seja, o texto de leitura já aí tem um papel *modelar* seja para o estudo da língua, seja para a redação/composição que os reproduzia. Trata-se do *texto como pretexto* (Geraldi, 1984) para outras atividades didáticas e objetos de estudo.

É somente com a lei 5.672, de 1971, que acompanha a necessária ampliação de acesso da população à escola, que se dá a chamada *virada pragmática ou comunicativa* no ensino de língua materna, que passaremos a comentar.

DOS GÊNEROS POÉTICOS E RETÓRICOS AO TEXTO E AOS TIPOS DE TEXTOS

Segundo Clare (2002: s.p.), a situação começa a se transformar ainda na década de 1960, quando se firma o processo de democratização de acesso da população à escola, em consequência de um novo modelo econômico. Trata-se de novas condições sociopolíticas. *Com a ditadura militar, a partir de 1964, passa-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo, mediante a expansão industrial. A proposta educacional, agora, passa a ser condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão industrial.*

Com a ampliação do acesso da população à escola pública, muda o perfil não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado como do professorado. Não se trata mais de uma escola pública destinada apenas aos filhos das elites: as camadas populares passam a ter assento nas salas de aula. O novo perfil cultural do alunado acarreta heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais. Os esforços das escolas em se adequarem à nova realidade têm impactos visíveis na qualidade do ensino. Também o perfil sociocultural, econômico e profissional dos docentes sofre alteração, com a ampliação das redes. A profissão de

17. Vale comentar que a situação não parece ter se modificado muito, em mais de meio século das práticas de leitura e estudo dos textos, sobretudo literários, das coletâneas dos livros didáticos presentes nas salas de aula de ensino fundamental hoje.

professor começa a se desprestigiar, a perder autonomia, a deslocar-se nos espaços sociais: *antes, uma profissão que conferia status às moças de classe média e alta; agora, a ascensão social para os que pertencem à classe mais pobre da sociedade* (Clare, 2002: s.p.).

Coerente com o avanço midiático de uma época de explosão da industrialização e da comunicação de massa no Terceiro Mundo, a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, estabelece a língua portuguesa como *instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira*. A partir de então, a disciplina língua portuguesa passa a ser *comunicação e expressão* na 1ª metade do 1º grau (da 1ª à 4ª série, antigo *primário*); *comunicação e expressão em língua portuguesa*, na 2ª metade (da 5ª à 8ª série, antigo *ginásio*) e só guarda denominação condizente com as práticas e currículos cristalizados pela tradição — *língua portuguesa e literatura brasileira* — no que passou a se denominar 2º grau (antigo *colégio* e atual *ensino médio*)¹⁸.

Diante da reconfiguração dos objetivos da disciplina e dos novos perfis de alunado e de professorado, diminui o beletismo do ensino de português. Constitui-se um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias. Segundo Clare (2002: s.p.), *um ensino utilitário com a língua voltada para a oralidade e, dessa forma, adequada à nova clientela que assola as escolas*. É natural que novas teorias de referência — teoria da comunicação, teoria da recepção, psicologia da criatividade¹⁹ — comecem a circular nos documentos oficiais e em materiais didáticos. Sendo a língua valorizada como instrumento de comunicação, ensinavam-se elementos de comunicação e funções da linguagem.

Os materiais didáticos também sofrem acentuadas mudanças. Agora, em lugar das obras de referência como antologias, seletas e gramáticas, cria-se um novo tipo de material didático de apoio à prática docente que, propositalmente, interfere na autonomia do professorado. Batista

18. Note-se que a ampliação de acesso da população ao ensino médio, ainda em processo, deu-se também muito mais lentamente que no ensino fundamental.

19. Trabalhos como os de Paulino (2000) e Bunzen (2005), que analisam manuais didáticos para ensino médio entre os anos 1970 e 1990 em termos de conceitos e abordagens que eles põem em circulação, podem ser preciosos instrumentos de reflexão sobre esta fase da didatização do texto na escola.

(2001, 2003) mostra que esse novo tipo de material, que conhecemos hoje como livro didático, propõe-se a estruturar e facilitar o trabalho de um professor de *novo tipo*, apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e organizando-se conforme a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades, por exemplo. Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos a serem ensinados.

Quanto aos gêneros, verifica-se uma fase de desaparecimento do conceito dos referenciais, propostas, programas e materiais, que passam a se pronunciar decisivamente em favor da presença do textos, e mais, de uma diversidade de textos, em especial das mídias de grande circulação, em sala de aula. Clare (2002: s.p.) afirma que *dava-se ênfase, então, apenas a textos jornalísticos e publicitários, praticamente ignorando-se os literários. Havia, ainda, destaque para textos não-verbais, charges e histórias em quadrinhos*. Embora já não se fale em gêneros — possivelmente porque o que adentra a escola já não são principalmente os gêneros poéticos ou retóricos, da esfera literária ou política/jurídica/escolar-acadêmica²⁰ —, o que acontece é a progressiva ampliação de gêneros de outras esferas (jornalística, publicitária, midiáticas, digital etc.) que começam a adentrar as escolas; gêneros escolarizados que passam a disputar espaço com a “poética” e os textos literários²¹.

Aguiar (2002: s.p.) faz uma caracterização menos pessimista da situação dos gêneros literários pós-anos 1970 na escola brasileira:

A lei 5692/71, que reforma o ensino básico e secundário, acentua a proposta do uso da literatura infantil no colégio. Alie-se ao fato a abertura da escola a todas as camadas da população e tem-se um número agigantado de leitores em potencial. O quadro é ideal para o avanço da literatura de massa, largamente exercida no período anterior e agora estimulada ao extremo pelas conquistas tecnológicas de edição e distribuição dos livros. No entanto, fatores externos contribuem

20. No entanto, tanto a *narração* como a *dissertação* aí permanecem, como exercícios agora meramente escolares que servem à composição, despidos das discussões afeitas seja à poética, seja à retórica.

21. Gouveia (2004) mostra um movimento semelhante acontecendo nos referenciais curriculares portugueses de 2001, com reações de “retorno ao literário” também semelhantes.

para o aparecimento de novos textos. A aludida necessidade de crítica ao sistema vigente e a emergência das vozes minoritárias (como a da mulher, do negro, das classes marginalizadas, da criança) dão origem a obras novas, que redescobrem o Brasil urbano e rural no que ele tem de diferenças, trazendo à luz traços culturais até então pouco explorados.

Mas a autora chega a uma conclusão preocupante, com a qual a década de 1990 e o início do século XXI estão tendo de se haver: “O país passa, de certo modo, da oralidade para a sociedade de massa, sem apostar na expressão e na comunicação letradas para a maioria dos brasileiros”.

Por tudo o que vimos, a defesa da presença de uma diversidade de textos e a prioridade do *texto* como unidade de ensino de língua na sala de aula não é nova nas propostas curriculares, programas de ensino e materiais didáticos brasileiros. A obra fundadora de práticas didáticas de Galdi (1984) já apontava o *texto* (e não a ortografia, a gramática, a sentença, ou as figuras) como a principal unidade de trabalho do professor de português em sala de aula. Alertava também que o texto não deveria servir de *pretexto* ou apenas suporte para essas outras práticas de ensino mais consolidadas, mas que deveria penetrar na sala de aula como objeto de *práticas de leitura e de produção*²². Reflexões como estas e outras, de outros autores, contribuíram muito para as mudanças nos programas e currículos de língua, nas décadas de 1970 a 1990, que, de centrados nos *conteúdos* (gramaticais), passam a se caracterizar como centrados em *procedimentos* (eixos procedimentais de leitura e de produção de textos).

No entanto, as práticas didáticas consolidadas apresentam sempre resistências, e o uso do texto como pretexto tem continuidade e vem a ser suplementado pela gramaticalização do texto ele próprio, por meio do acesso dos professores a teorias cognitivas de leitura e de produção e a teorias da lingüística textual da década de 1980. Nas práticas de leitura e produção, assim como nos materiais didáticos que circulam em sala de aula, o *texto* entra menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramaticais, agora também *textuais*, como se

22. No Brasil, foi também importante o papel de Galdi no questionamento e revisão das práticas de reprodução de textos modelares na redação/composição, em favor de práticas de efetiva *produção* de textos situados.

o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos²³.

Vale ainda lembrar que, no caso da discussão sobre os resultados do ensino de língua materna no Brasil, não são nada novos também os desafios que essas mudanças conjunturais sociopolíticas acarretaram: desafios para a superação do analfabetismo funcional da grande maioria da população e, mais recentemente, desafios para o incremento dos letramentos também da maioria da população leitora. Exames e avaliações nacionais aplicados à população de escolaridade relativamente longa (3º ano do ensino médio) demonstraram que mesmo boa parte do Brasil leitor, na situação de exame, demonstra dominar apenas as capacidades escolares mais básicas do trato da significação dos textos (localização e retenção de informações explícitas, inferência global do tema de textos pequenos, inferências locais, estabelecimento de relação entre tópicos do texto e conhecimento amplo de mundo). As capacidades aprendidas têm muito a ver com o que a pesquisa tem demonstrado serem as práticas cristalizadas de leitura e escrita na escola²⁴, no seu caráter restrito e empobrecedor.

Além disso, as mudanças de conjuntura sociopolítica do final do século passado, por causa das novas tecnologias da informação e da comunicação e do processo de globalização, deram-se de maneira muito mais rápida. Em apenas um quarto de século (1970-1995), mudam novamente as necessidades educacionais. Nas décadas de 1960 e 1970, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou a formação de profissionais capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Essa tendência levou o Brasil, na década de 1970, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que visava inclusive diminuir a pressão da demanda sobre o ensino superior. Na década de 1990, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência da globalização e das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimen-

23. Cf., a respeito, Rojo (2006b).

24. Cf., a respeito, Rojo (2001b).

tos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Moita Lopes & Rojo (2004: 43-46) afirmam:

Se, no passado, a educação lingüística poderia ter sido considerada secundária em termos de sua relevância para nossas vidas, isso certamente não é o caso dos dias de hoje. Como dar conta, na educação escolar, dos **múltiplos letramentos**, necessários para compreender e atuar nos contextos de mudanças radicais com que nos deparamos no dia-a-dia, é uma questão continuamente tematizada, internacionalmente, nos fóruns educacionais e na literatura especializada recente. A compreensão de que vivemos em um **mundo multissemiótico** (para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e *design* que constroem significados em textos orais/escritos e hipertextos) e de que é necessário entender tal mundo, para que seja possível fazer escolhas entre os discursos que se apresentam, tem transformado a educação lingüística em peça fundamental para enfrentar os desafios da contemporaneidade na construção da cidadania. [...] É preciso, então, trazer a linguagem para o centro de atenção na vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas **sociedades densamente semiotizadas** em que vivemos. São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer **escolhas éticas** entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características de nossas sociedades atuais. Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola **na construção da cidadania**, a menos que queiramos deixar grande parte da população no mundo do face-a-face, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnoinformação e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social.

Assim, trata-se de dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças²⁵. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e

25. "Currículos pós-críticos", para Silva (1999).

texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam.

E é nessa nova conjuntura do final dos anos 1990 que a noção de *gênero discursivo/textual* é (re)convocada²⁶, notadamente pelos PCN (1998)²⁷, para *desestabilizar práticas de ensino vistas como problemáticas ou tradicionais*, como afirma Bunzen (2004: 19). Quais práticas problemáticas? A do tratamento do sentido como significado literal e unívoco, a do trato *autoritário* e não dialógico do texto como voz de autoridade a ser *reconhecida e assimilada* (repetida); a do tratamento do texto unicamente como normativo, regrado, formatado, modelar, unidade gramatical.

E por que esta noção e não outra? Em primeiro lugar, porque, como nota Marcuschi (2002: 23), diferentemente dos *tipos de texto*, os *gêneros de discurso/texto* não são *construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas*, mas *realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas*. Portanto, diferentemente da noção de *tipo*, a de *gênero*, em princípio, favorece um tratamento mais flexível da forma e do estilo e o diálogo entre linguagens e vozes na construção dos sentidos situados ou contextualizados. É mais resistente, em princípio, à gramaticalização.

GÊNEROS DE DISCURSO/TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUAS: MAIS UM RETORNO AO TRIVIUM OU SALTO QUALITATIVO?

Bhatia (1997: 649) alerta para o fato de que *a análise aplicada de gêneros, ao contrário de muitas outras estruturas analíticas, não é estática nem prescritiva. Potencialmente, é dinâmica e criativa*. Entretanto, já em 1993, preocupava-se com o fato de que uma das limitações do enfoque, ao que parecia, era encorajar tanto uma como outra abordagem aplicada (*prescritiva e criativa*).

26. Para uma visão interna à pesquisa acadêmica deste processo de “convocação” do conceito, cf. Rojo (2001a).

27. Como vimos antes, não somente pelos novos referenciais brasileiros, mas num movimento mundial.

Qual conceito de gênero de discurso/texto foi então convocado à didatização?²⁸ Os PCN (1998)²⁹, embora não indiquem fontes dos conceitos didatizados, revozeiam tanto as teorias textuais, como a obra bakhtiniana e a abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra (Schneuwly & Dolz), afiliada ao interacionismo sociodiscursivo, dentre outras vertentes menos relevantes para nosso tópico.

Veja-se, a título de rápido exemplo, os trechos abaixo:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCN, p. 23).	Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional — estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de determinado(a) esfera/campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada esfera/campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1952-53/1979: 262).
Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de língua portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que as necessidades de análise e de sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorram dessas mesmas práticas (PCN, p. 34).	As práticas de linguagem implicam dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores e das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória. Nesse sentido, as práticas sociais “são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem” (Bautier, 1995: p. 203) (Schneuwly & Dolz, 1997: 72-73).

28. Para uma revisão das múltiplas teorias de gêneros de discurso/texto e seu cotejo, cf. Vian Jr. (1997, 2001). Para um cotejo das propostas didáticas de três escolas de estudo dos gêneros (Sidney, Genebra e nova retórica), cf. Bunzen (2004). Para um cotejo de três abordagens do conceito (Bakhtin, Bronckart/Adam, Marcuschi) e seus efeitos aplicados, cf. Rojo (2005).

29. A pesquisa de Gomes-Santos (2004) indica uma complexa rede de relações entre a proposta dos PCN (1998) de se tomarem os gêneros de discurso/texto como objeto de ensino e a produção acadêmica sobre os gêneros de texto/discurso, interpretativa ou descritiva. A meu ver, com “uma cabeça de vantagem” para a proposta dos PCN, que acarretou um incremento dos estudos acadêmicos a respeito.

Figueiredo (2005)³⁰ também aponta o eco das vozes bakhtinianas e didáticas na trama dos PCN. Segundo a autora,

As vozes que se fazem mais presentes — embora não exclusivamente — são as do Grupo de Didática de Francês Língua Materna da Universidade de Genebra (notadamente, os textos de Dolz & Schneuwly), o que nos permite inscrever as abordagens da noção de gênero nos PCN dentro de uma tendência textual. Em concordância com tal tratamento da noção de gêneros, em relação ao trabalho didático com textos, percebe-se também a reverberação de abordagens bastante influenciadas pelas teorias cognitivas e textuais da linguagem, desde a década de 1980 já bastante presentes nas propostas curriculares de vários estados do país, as quais, em parte, foram tomadas como base para a elaboração dos PCN. A diferença destas propostas em relação àquelas presentes no documento analisado é que, nele, aparece com mais ênfase uma preocupação em se considerar as condições sociodiscursivas de produção dos textos, provavelmente fruto não só das novas abordagens das diferentes linhas da lingüística, mas principalmente fruto da própria incorporação da noção de gênero como objeto privilegiado de ensino-aprendizagem (Figueiredo, 2005: 195-196).

No entanto, a autora aponta também:

Pode-se perceber nos PCN a influência de Bakhtin pela consideração da historicidade da língua e pela questão do plurilingüismo, ambos temas bastante importantes para o desenvolvimento de uma educação cidadã. Mesmo que de forma talvez pouco enfática, há também, em alguns trechos desses Parâmetros, sugestões de uma abordagem não só enunciativo-discursiva (ou seja, em que se considere a influência de aspectos ligados ao contexto imediato da enunciação), mas também sócio-histórica dos gêneros que, como vimos, favorecem uma leitura mais crítica de textos (Figueiredo, 2005: 196).

Ao se apropriarem do conceito de gênero de discurso do Círculo de Bakhtin para efeitos de didatização, os PCN realizam tanto uma opera-

30. A autora realiza, nos PCN de 3º e 4º ciclos, uma análise temático-lexical da utilização dos termos *gênero*, *texto*, *discurso*, entre outros, que a faz detectar, ao analisar a adjetivação da noção de gêneros (*textual/de texto*, *discursivo/do discurso*), que "o documento opta por um apagamento da mesma, provavelmente em função de certo objetivo 'conciliatório' entre diferentes correntes acadêmicas — objetivo esse conveniente ao caráter político-legal do texto —, bem como em função de não envolver o professor em discussões que não lhe interessam". Disso, a autora conclui que "essa opção de apagamento confirma o que Gomes-Santos (2004) conclui, e nós então reiteramos, que os PCN têm, na realidade, três diferentes interlocutores visados: o professor, a produção acadêmica e a esfera político-legal" (Figueiredo, 2005: 197).

ção de **desarticulação** do conceito de seu espaço de sentido original, como uma **rearticulação** do conceito com outros já presentes nesta esfera de comunicação escolar (documentos educacionais oficiais, teorias de didática de língua materna), que dão gênese a um *novo conceito* e não somente a um *novo uso do conceito*.

Bakhtin e seu Círculo ocuparam-se da construção de uma nova visão de língua e de linguagem, livre do subjetivismo da estilística de seu tempo e da abstração da lingüística estrutural e do formalismo russo. Uma visão *concreta* do enunciado — tomado como unidade de sentido — que viesse a substituir tanto a sentença (*oração*) como o estilo em sua concepção tradicional. O foco de Bakhtin, seu *corpus* e seu problema privilegiado, é o romance polifônico (Dostoiévski, Rabelais). São a teoria da enunciação e o romance polifônico como objetos de estudo que demandam do Círculo uma revisão do conceito de *gênero literário*, que o estende para além das fronteiras da arte verbal: para a vida e para a ética, para além da estética. O deslocamento sucessivo dos gêneros literários para os *gêneros lingüísticos* (Bakhtin/Voloshinov, 1929: 43) e, finalmente, para aos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 1952-53), opera a extensão do conceito para todas as formas de discurso da vida e da atividade humana e recoloca-o, de forma sociossituada, no fluxo das mais variadas formas de relação social (*esferas ou campos de atividade humana*). Mas o foco de Bakhtin não deixa de ser, na esfera literária, o romance polifônico.

Assim, pensar o funcionamento do conceito em outras esferas de atividade humana que não a da estética verbal implica repensá-lo por inteiro: colocá-lo em funcionamento em *novas redes de práticas e instituições*, como diria Signorini (1998). O próprio Bakhtin (1934-35/1975) caracteriza o romance, seu objeto de estudo, como um gênero pertencente a uma esfera mais flexível, que permite uma assimilação e transmissão da palavra do outro de maneira mais plástica. Opondo os gêneros da vida cotidiana, os gêneros retóricos e os gêneros poéticos à literatura em prosa, o autor afirma que os primeiros podem permitir uma *bivocalidade* e, até mesmo, uma *polêmica*, mas que o *plurilingüismo* e a *polifonia* encontram seu melhor ambiente na prosa literária.

Se nos deslocamos da esfera literária para a pedagógica, o que vamos encontrar? No afã de caracterizar os diversos funcionamentos do

dialogismo nas esferas da vida cotidiana e nas oficiais, como a escolar, a religiosa, a política, Bakhtin (1934-35/1975: 142) faz uma das poucas referências à educação lingüística de sua obra, afirmando:

O ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades escolares da transmissão que assimila o discurso de outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cor” e “com suas próprias palavras”. [...] Esta segunda modalidade de transmissão escolar da palavra de outrem “com nossas próprias palavras” inclui toda uma série de variantes da transmissão que assimila a palavra de outrem em relação ao caráter do texto assimilado e dos objetivos pedagógicos de sua compreensão e apreciação.

Com base na discussão das formas escolares de transmissão, assimilação e apreciação da palavra, o autor vai definir duas atitudes ideológicas que operam na transmissão da palavra alheia: a *palavra autoritária* e aquela *internamente persuasiva*. Qualificando a palavra do pai, dos adultos, dos padres, dos professores como *palavra autoritária*, o discurso autoritário fica caracterizado por exigir “nosso reconhecimento incondicional” e não uma “compreensão e assimilação ativa e livre”, em nossa próprias palavras, como no caso da “palavra persuasiva”. Segundo Bakhtin (1934-35/1975: 144), ela também “não permite qualquer jogo com o contexto que a enquadra. Mas, quando começa o trabalho do pensamento independente experimental e seletivo, antes de tudo ocorre uma separação da palavra persuasiva da palavra autoritária imposta e da massa das palavras indiferentes que não nos atingem. [...] A concepção particular do ouvinte-leitor compreensivo é constitutiva para ela” (145-146).

Assim, o deslocamento dos gêneros cotidianos, retóricos, poéticos, literários e outros para a circulação na esfera escolar (didatização) vai colocar em confronto as formas do dialogismo próprias de cada gênero e de cada texto e as formas da recepção da palavra na escola. No universo da transmissão do conhecimento, isto é, da autoridade da ciência oficial, é natural que ganhem espaço as formas de transmissão e assimilação *autoritárias*: *centrípetas*, no dizer de Bunzen (2004); *prescritivas*, no dizer de Bhatia (1997).

No entanto, na época atual, a escola está consciente de que não há legítima aprendizagem, ou pelo menos aprendizagem flexível e criativa, necessária ao exercício ético e plural da cidadania e ao trato ético dos

discursos na sociedade global, a partir do tratamento dos textos como matéria morta, repetível, modelar, unívoca; sem a instauração do discurso próprio por meio de palavras internamente persuasivas. Isto traz para a escola seu atual paradoxo: transmitir o conhecimento acumulado pela sociedade às novas gerações, deixando que ecoem diferentes vozes e linguagens sociais neste espaço de circulação, permitindo a réplica ativa, sob pena de não educar para o nosso tempo.

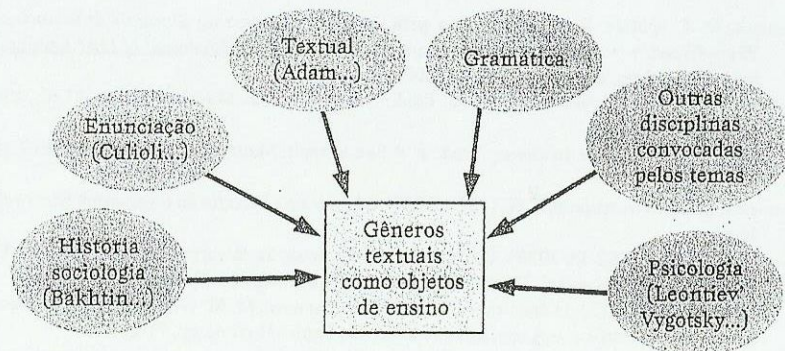
É a esse paradoxo, talvez, que o diálogo com os estudos bakhtinianos vem atender, pois ele parece explicar a assunção do gênero do discurso (e não das formas, das normas, das regras, da gramática e das tipologias) como objeto de ensino das línguas e das linguagens. Se as tipologias e gramáticas se apresentam de saída como formas *autoritárias*, modelares, prescritivas, *centrípetas*; os gêneros são mais flexíveis e aptos a uma abordagem persuasiva, às apreciações de valor, à abordagem criativa, *centrífuga*.

Já a abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra — que, como no caso de nossos PCN, também os propõe como objetos de ensino de língua materna — mantém a ambigüidade dessa dupla via de abordagem dos textos na escola. Schneuwly (1994: 28), relacionando a metáfora vygotskiana de “sinal como instrumento” e a teoria de gêneros bakhtiniana, tece a metáfora do gênero como “mega-instrumento” de comunicação (e de ensino):

Poderíamos aqui construir outra metáfora: considerar o gênero como um “mega-instrumento”, como uma **configuração estabilizada** de vários **subsistemas** semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos), permitindo **agir** eficazmente numa classe bem definida **de situações de comunicação** (ênfase adicionada).

A idéia do gênero como um mega-instrumento, inclusive para o ensino-aprendizagem, isto é, como o grande instrumento por meio do qual outros instrumentos lingüísticos (*recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua* — ou o *estilo*, em Bakhtin) entrariam em funcionamento ou seriam analisados, tem sido bastante produtiva e bem recebida no ensino de línguas. No entanto, a abordagem didática também aponta tanto para o gênero como *modelo e referência* — que se oferece a uma abordagem prescritiva —, como para sua *flexibilidade e plurissemia*. No tratamento do gênero como mega-instrumento para o

ensino de línguas e, ao mesmo tempo e por isso mesmo, como objeto privilegiado de ensino, temos uma maneira interdisciplinar de reconstituir o objeto que, de certo modo, reconstitui o *trivium* (continuidade, no dizer de Collares *et alii*):



Rojo (2005), comparando a perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros de discurso e a da didática de línguas de Genebra sobre os gêneros textuais, pergunta-se que tipos de resultados aplicados para a melhoria das práticas didáticas — sobretudo em educação e didática de línguas — teremos a partir da adoção de cada uma das perspectivas. Tentando responder a esta questão, emite a seguinte **apreciação de valor**:

Uma aproximação dos **gêneros textuais** como a que discutimos acima [Bronckart, 1997; Adam, 1999; Marcuschi, 2002], que, como vimos, enfatiza uma abordagem das formas do texto — textuais/de composição; lingüísticas/de estilo — e uma abordagem paralela do contexto em termos pragmáticos (intenção do autor, efeitos do texto etc.) ou funcionais (finalidades), do ponto de vista dos professores em sala de aula, não se diferencia muito das teorias anteriormente assimiladas, a não ser pelo fato de criar mais uma categoria entre o texto e o tipo: o gênero. E, é claro, embora leve a uma diversidade maior de textos em sala de aula, não leva à transformação das práticas na direção de uma leitura crítica.

Essas experiências, tanto na formação de professores como na análise das interações em sala de aula, orientaram-nos, portanto, na direção de um enfoque bakhtiniano dos **gêneros discursivos** [Bakhtin, 1952-53; 1934-35]. Nossos professores de língua — seja por formação profissional, seja por falta de forma-

ção³¹ — são muito atraídos pela descrição de língua e pelo ensino de gramática. Sempre fazemos sucesso na formação de professores quando discutimos as características formais e de estilo de um texto ou gênero, a partir de nossos instrumentos. Por outro lado, nossos alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem mesmo conhecer uma metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.

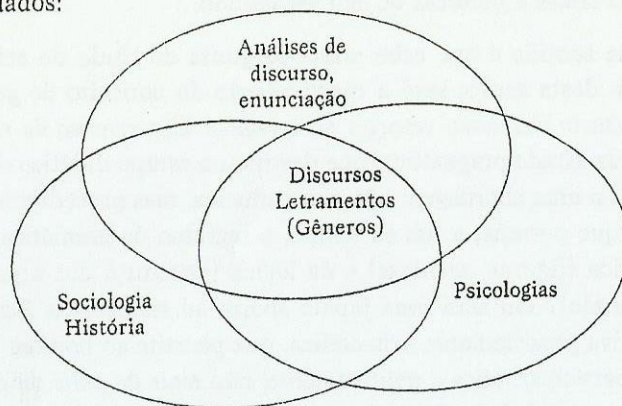
Deixamos suspensa, no início deste texto, quando tratávamos das obras de Aristóteles, uma *suposição provisória* de que a *Poética* se prestaria com mais facilidade — como, aliás, efetivamente se prestou, em suas sucessivas didatizações — a abordagens voltadas à forma, aos materiais (lingüísticos), ao estilo (no sentido clássico), à gramática e à função de texto modelar que a *Retórica*, que trata principalmente das maneiras éticas e políticas de agir no mundo.

Nesse sentido é que cabe nossa pergunta do título do artigo e do subtítulo desta seção: será a rearticulação do conceito de *gêneros do discurso/texto* um novo retorno ao *trivium*? Um *retorno do reprimido* quando da virada pragmática que destinou o campo didático de ensino de língua a uma abordagem não-conteudística, mas procedimental? Um retorno que permite, a um só tempo, o regresso da gramática/poética, da retórica (figuras, técnicas) e da lógica (estrutura dos argumentos, por exemplo)? Ou será uma janela aberta ao retorno da *Retórica* na perspectiva propriamente aristotélica, que permite ao homem livre (cidadão) participar, ética e politicamente, não mais da *polis* ou da *ágora*, mas de uma sociedade global de alto fluxo de informação, julgando não mais fatos e homens, mas discursos e linguagens?

O momento atual de **rearticulação** do conceito no campo didático, pelas contribuições da didática de línguas e da lingüística aplicada, oscila entre esses pólos: um resgate de uma esquecida perspectiva política aristotélica na educação para a coisa pública ou um novo conceito rearticulado a serviço de práticas escolares já conhecidas.

31. Seja, como tentamos demonstrar neste capítulo, pelo impacto duradouro da história e da tradição.

No primeiro caso, estaremos, no dizer de Collares *et alii*, lidando com uma reconstituição do objeto enquanto *ruptura*, que tece *novas possibilidades de caminhos por onde a vida possa fluir*. Quais possibilidades de caminhos? Se enfatizamos a formação geral do jovem como protagonista da coisa pública, como leitor e produtor crítico, replicante, de discursos globalizantes, como multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua, temos de focar, de maneira transdisciplinar, os discursos em sociedade como práticas letradas em sua relação com as identidades dos jovens e com as culturas juvenis, numa abordagem curricular pós-crítica (Silva, 1999) e culturalmente sensível. Não cuidaremos mais, na composição do currículo, da seleção de objetos ou conteúdos a serem estudados, ainda que gêneros textuais/discursivos, mas de que práticas sociais letradas e cidadãos podem ser favorecidas — como quer Aristóteles na *Retórica* — por meio do uso e da compreensão de discursos situados:



Em todo caso, se for esse o estado da questão, critérios de validação da construção teórica, no campo aplicado, só poderão ser construídos a partir de uma apreciação de valor. Se partimos do suposto de que, no Brasil hoje, a urgência educacional gira em torno dos letramentos da população e da formação de leitores e produtores de discursos capazes de *réplica ativa e de responsabilidade ética*, a valoração que cabe já foi articulada pelo próprio Bakhtin (1934-35/1975: 146):

Cada palavra implica uma concepção singular do ouvinte, seu fundo aperceptivo, um certo grau de responsabilidade e uma certa distância. Tudo isso é muito

importante para se entender a vida histórica da palavra. Ignorar estes aspectos e nuances conduz à reificação da palavra, à extinção de seu dialogismo natural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, V. T. (2002). Da oralidade em prol da leitura. *Anais do Simpósio Internacional Transdisciplinar de Leitura – Leia Brasil*, s.p. http://www.leiabrasil.org.br/simposio/prol_leitura.htm, acessado em 12/01/2005.
- ARISTÓTELES (334 a. C.). *Poética*, in: *Obras*. Trad.: F. P. Samaranch. Madrid: Aguilar, 2ª ed., 1977 pp. 73-107.
- _____. (330 a. C.). *Retórica*, in: *Obras*. Trad.: F. P. Samaranch. Madrid: Aguilar, 2ª ed., 1977, pp. 111-213.
- BAKHTIN, M. M./VOLOSHINOV, V. N. (1929/1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. M. (1952-53/1979). Os gêneros do discurso, in: BAKHTIN, M. M. (1979/2003). *Estética da criação verbal*. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, pp. 261-306.
- _____. (1934-1935/1975). O discurso no romance, in: BAKHTIN, M. M. (1975/1988). *Questões de literatura e de estética — A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, pp. 71-210.
- BARBOZA, J. S. (1807). *As duas línguas ou Gramática filosófica da língua portuguesa, comparada com a latina, para ambas se aprenderem ao mesmo tempo*. Coimbra: Real Imprensa da Universidade. Rio de Janeiro: NUDOM - Núcleo de Documentação do Colégio Pedro II.
- _____. (1830). *Gramática filosófica da língua portuguesa, ou Princípios da gramática geral aplicados à nossa linguagem*. 2ª ed. Lisboa: Tip. da Academia Real das Ciências, 1830. Rio de Janeiro: NUDOM - Núcleo de Documentação do Colégio Pedro II.
- BARROS MENDES, A. N. N. (2005). *A abordagem da linguagem oral nos livros didáticos de português do ensino fundamental – 3º e 4º ciclos: Algumas reflexões*. Tese de doutorado em preparação. São Paulo: LAEL/PUC-SP.
- BATISTA, A. A. G. (2001). *Recomendações para uma política do livro didático*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- _____. (2003). A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), in: ROJO, R. H. R. & BATISTA, A. A. G. (orgs.). *O livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental: letramento escolar e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 25-67.
- BHATIA, V. K. (1993). *Analysing Genres: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- _____. (1997). Genre Analysis Today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 75: 629-652. Bruxelles. [Tradução: Benedito Gomes Bezerra].
- BRASIL/SEF/MEC (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua portuguesa – 3º e 4º ciclos*. <http://www.mec.gov.br>, 01/10/2004.
- BRONCKART, J.-P.; CLEMENCE, A.; SCHNEUWLY, B. & SCHURMANS, M.-N. (1996). Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygotskiana. *Revista Brasileira de Educação*, 3: 64-74.
- BUNZEN, C. (2004). O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna, in: COVRE *et alii*. (2004). *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, p. 221-257.
- _____. (2005). *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/UNICAMP.

- CALVINO, I. (1988/1994). *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad.: Ivo Barroso. São Paulo: Cia das Letras.
- CALIFORNIA STATE BOARD OF EDUCATION (2001). *The English-Language Arts Content Standards for California Public Schools, Kindergarten Through Grade*. <http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/index.asp>, 01/10/2004.
- CAMPOMORI, M. J. L. (2004). A transdisciplinaridade e o ensino de projeto de arquitetura. *Revista Arqtextos*, 234, maio de 2004. <http://www.vitruvius.com.br/arqtextos/arq000/esp234.asp>, acessado em 11/01/2005.
- CHERVEL, A. (1988). L'Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherches. *Histoire de l'éducation*, 38: 59-119, mai de 1988. Paris: Service d'Histoire de l'Éducation de l'I.N.R.P.
- CLARE, N. A. V. (2002). 50 anos de ensino de língua portuguesa. (1950-2000). *Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, s./p. <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>, acessado 12/01/2005.
- COLLARES, C. A.; MOYSÉS, M. A. & GERALDI, J. W. (1999). Educação continuada: a política da descontinuidade. *Revista Educação e Sociedade*, 20/68: 202-219. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000300011&lng=pt&nrm=iso, acessado em 27/12/2004.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1997). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Portfolio européen des langues, propositions d'élaboration*. <http://www.mission-laique.com/enseignants/pdf/franc33/>, 01/10/2004.
- CURRICULUM COUNCIL OF WESTERN AUSTRALIA (2004). *English Learning Area Statement of Curriculum Framework*. <http://www.curriculum.wa.edu.au/pages/framework/framework12.htm>, 01/10/2004.
- DURANTI, A. & GOODWIN, C. (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FIGUEIREDO, L. I. B. (2005). *Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os Parâmetros em Ação*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL/PUC-SP.
- GERALDI, J. W. (1984). *O texto na sala de aula — leitura e produção*. São Paulo: Ática.
- GIBBONS, M. et alii (1995). *The New Production of Knowledge*. London: Sage.
- GOMES-SANTOS, S. (2004). *A questão do gênero no Brasil: Teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. Tese de doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP.
- GOUVEIA, C. A. M. (2004). Language, Literacy and Cultural Politics: the Debate on the New Language Curriculum in Portugal. *Proceedings of the 16th Euro-International Systemic Workshop: Language & Literacy*: 28-31. Miraflores (Madrid), Spain, July, 2004.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive & Computational Perspectives S.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade, in: DIONÍSIO, A. P. et alii (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 19-36.
- MOTA LOPES, L. P. & ROJO, R. H. R. (2004). Linguagens, códigos e suas tecnologias, in: BRASIL/DPED. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPED, pp. 14-59.
- PAULINO, M. G. R. (2000). Presenças da teoria literária no ensino médio: o percurso de um manual escolar. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED*, s.p. <http://www.anped.org.br/inicio.html> acessado em 11/01/2005.
- PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B. & MENEGAZZO, M. A. (2003-2004). A história da disciplina língua portuguesa no Brasil através de manuais didáticos (1870-1950). *Revista Educação em Foco*, 8/1-2: 31-46. <http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=14.2>, acessado em 11/01/2005.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY /UK (2002). *National Curriculum for England*. http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/language.shtml, 01/10/2004.
- RAZZINI, M. P. G. (2000). *O espelho da nação: A Antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP.
- RIBEIRO, V. M. (org.). (2003). *Letramento no Brasil — Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global.
- ROJO, R. H. R. (2001a). A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola, in: BRATT, B. (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas*. Campinas: Pontes, pp. 163-186.
- _____. (2001b). Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. *Revista da ANPOLL*, 11: 235-262.
- _____. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas, in: MEURER, J. L. (org.). *Gêneros textuais/discursivos em diferentes perspectivas*. UFSC, no prelo.
- _____. (2006a). Fazer lingüística aplicada numa perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento, in: MOTA LOPES, L.-P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 253-276.
- _____. (2006b). O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de língua portuguesa, in: TRAVAGLIA, L. C. (org.). *Encontro na linguagem — Estudos lingüísticos e literários*. Uberlândia: EDUFU, pp. 51-80.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, in: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et alii (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: R. Rojo & G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, pp. 21-39.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997). Gêneros escolares — Das práticas de linguagem aos objetos de ensino, in: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et alii (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: R. Rojo & G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, pp. 71-91.
- SIGNORINI, I. (1998). Do residual, ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada, in: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 99-110. Campinas: Mercado de Letras.
- SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.) (1998). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.
- SILVA, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOARES, M. B. (2002). Português na escola: história de uma disciplina curricular, in: BAGNO, M. (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 155-177.
- THE MASSACHUSETTS OFFICE OF CURRICULUM & INSTRUCTION (2001). *Massachusetts English Language Arts Curriculum Framework*. <http://www.doe.mass.edu/frameworks/current.html>, 01/10/2004.
- THE ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING (1997). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8: Language*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/curr971.html#introduction>, 01/10/2004.
- VIAN JR., O. (1997). *Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais*. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL/PUC-SP.
- _____. (2001). Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a lingüística sistêmico-funcional, in: BRATT, B. (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: Histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001, pp. 147-161.
- VIVEIROS, T. R. (2002). *A Instituição Oratória de M. Fabii Quintiliani na tradução de Jerônimo Soares Barbosa*. Resumos do 10º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo, s/p. http://www.usp.br/siicusp/10osiicusp/ed_2002/ficha884.htm, acessado em 12/01/2005.

ANEXO: QUADRO 1: PRINCÍPIOS E OBJETIVOS GERAIS DE DIVERSOS REFERENCIAIS CURRICULARES DE LÍNGUA / LINGUAGEM

PRINCÍPIOS/OBJETIVOS	REFERENCIAIS
- While encouraging respect for differences in home backgrounds, an effective English language arts curriculum nurtures students' sense of their common ground as present or future American citizens in order to prepare them for responsible participation in our schools and in civic life. - An effective English language arts curriculum builds on the language, experiences, and interests that students bring to school. - An effective English language arts curriculum draws on literature from many genres, time periods, and cultures, featuring works that reflect our common literary heritage. - An effective English language arts curriculum emphasizes writing as an essential way to develop, clarify, and communicate ideas in persuasive, expository, narrative, and expressive discourse. - An effective English language arts curriculum provides for literacy in all forms of media.	Massachusetts English Language Arts Curriculum Framework June 2001 http://www.doe.mass.edu/frameworks/current.html 01/10/2004
Students must read a broad variety of quality texts to develop proficiency in, and derive pleasure from, the act of reading. Students must also have experience in a broad range of writing applications, from the poetic to the technical. Reading and writing technical materials, moreover, are critical life skills. Participation in society—filling out forms, voting, understanding the daily newspaper—requires solid reading and writing competencies. Similarly, most jobs demand the abilities to read and write well. Collegiate and technical courses generally require a high level of proficiency in both abilities. (...) Through literature, moreover, students experience the unique history of the United States in an immediate way and encounter many cultures that exist both within and beyond this nation's borders. Through reading and writing students may share perspectives on enduring questions, understand and learn how to impart essential information, and even obtain a glimpse of human motivation. Reading and writing offer incomparable experiences of shared conflict, wisdom, understanding, and beauty. In selecting both	The English-Language Arts Content Standards for California Public Schools, Kindergarten Through Grade 2001 http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/index.asp 01/10/2004

literary and informational texts for required reading and in giving writing assignments (as well as in helping students choose their own reading and writing experiences), local governing boards, schools, and teachers should take advantage of every opportunity to link that reading and writing to other core curricula, including history, social science, mathematics, and science. By understanding and creating literary and technical writing, students explore the interrelationships of their own existence with those of others.

English learning area, students learn about the English language: how it works and how to use it effectively. They develop an understanding of the ways in which language operates as a social process and how to use language in a variety of forms and situations. They learn to speak, listen, view, read and write effectively.

Students understand that language is influenced by both situation and sociocultural context; that language conventions vary between types of text, situations and purposes; and that language may be used or interpreted differently depending on the sociocultural background of the audience. They understand the effect of society, history and technology on language and communication and discuss the ways in which these affect language.

Students adapt their own language and interpretive strategies to specific text types, purposes and situations. They appreciate diversity and interpret texts from a number of different perspectives.

Students understand the cultural nature of the conventions by which meaning is made from oral, visual and written texts; that societies develop conventions that influence the way texts are produced and interpreted; and that conventions include attitudes, values, beliefs and world-views. They appreciate that conventions change over time and that, at any one time, there may be a range of different — and sometimes conflicting — conventions for producing and interpreting oral texts.

Six skill areas are described as key skills because they help learners to improve their learning and performance in education, work and life. These key skills are embedded in the National Curriculum. [...] The key skill of communication includes skills in speaking, listening, reading and writing. Skills in speaking and listening include the ability to speak effectively for

English learning area statement of Curriculum Framework

Curriculum Council of Western Australia

<http://www.curriculum.wa.edu.au/pages/framework/framework12.htm>

01/10/2004

National Curriculum for England

2002

http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/language.shtm

101/10/2004

different audiences; to listen, understand and respond appropriately to others; and to participate effectively in group discussion. Skills in reading and writing include the ability to read fluently a range of literary and non-fiction texts and to reflect critically on what is read; and the ability to write fluently for a range of purposes and audiences, including critical analysis of their own and others' writing. Opportunities for developing this key skill are provided through English in particular and through pupils' use of language across the curriculum. [...]

The key skill of information technology includes the ability to use a range of information sources and ICT tools to find, analyse, interpret, evaluate and present information for a range of purposes. Skills include the ability to make critical and informed judgements about when and how to use ICT for maximum benefit in accessing information, in solving problems or for expressive work. The ability to use ICT information sources includes enquiry and decision-making skills, as well as information-processing and creative thinking skills and the ability to review, modify and evaluate work with ICT. Opportunities for developing this key skill are provided explicitly through the subject of ICT and through pupil's use of ICT across the curriculum.

Language is central to students' intellectual, social, and emotional growth, and must be seen as a key element of the curriculum. Parents, students, and teachers need to understand that language is a crucial tool for learning in all areas. Whether they are studying literature or history, or learning science, students need fundamental language skills to understand information and express their ideas. Through language learning, students acquire skills that are essential in the workplace; for example, they learn to analyse ideas and information and to communicate them clearly, both orally and in writing. Through a study of literature, they come to understand other people and themselves and to appreciate the power of words and the many different uses of language. By examining media productions, they develop the ability to understand and interpret a range of media messages.

When students learn to use language in the elementary grades, they do more than master the basic skills. They learn to express feelings and opinions, and, as they mature, to support their opinions with sound arguments and research. They become aware of the many

The Ontario Curriculum, Grades 1-8: Language

Canada, 1997

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curriculum/curr971.html#introduction>

01/10/2004

purposes for which language is used and the diversity of forms it can take to appropriately serve these purposes and a variety of audiences. They learn to use the language and forms appropriate for different formal and informal situations — for example, the formal language of debate, the figurative language of poetry, the technical language and formal structures used in report writing. In sum, they experience the expressive and communicative power of language and come to appreciate language as both a source of pleasure and an important medium for recording and communicating ideas and information.

Le Chapitre 3 – Il développe l'approche retenue. Il se fonde sur une analyse de l'usage de la langue en termes de stratégies utilisées par les apprenants pour mettre en oeuvre des compétences générales et communicatives afin de mener à bien les activités et les opérations que supposent la production et la réception de textes qui traitent de thèmes donnés, ce qui leur rend possible l'accomplissement des tâches auxquelles ils se trouvent confrontés dans les situations qui surviennent dans les domaines variés de la vie sociale. Les termes soulignés indiquent les paramètres de description de l'utilisation de la langue et de la capacité de l'utilisateur/apprenant à utiliser la langue. Le progrès de l'apprentissage des langues peut alors se mesurer en termes de niveaux de compétence en continu, définis par des descripteurs appropriés. Cet outil devrait être assez riche pour tenir compte de tout l'éventail des besoins de l'apprenant et, en conséquence, des objectifs visés par différents partenaires ou attendus des candidats à une certification en langue.

Le Chapitre 4 – Il expose dans le détail (mais de manière ni exhaustive ni définitive) les catégories nécessaires à la description de l'utilisation de la langue par l'apprenant/utilisateur en fonction des paramètres identifiés et qui couvrent tour à tour les domaines et les situations qui constituent le contexte de l'utilisation de la langue; les tâches, buts et thèmes de la communication; les activités et les opérations de communication; les textes; les compétences et stratégies générales et communicatives de l'utilisateur/apprenant.

Levar o aluno a utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos co-

Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues

Portfolio européen des langues, propositions d'élaboration

Conseil de l'Europe, 1997

<http://www.mission-laique.com/enseignants/pdf/franc33/cf33p04.pdf>
+param%C3%A8tres+curriculaires+France

&hl=pt-BR

01/10/2004

Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º Ciclos

municativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que as necessidades de análise e de sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas.

Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola — a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões — os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral [...]. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Brasil/SEF/MEC, 1998

<http://www.mec.gov.br>

01/10/2004

TEXTO, TEXTUALIDADE, CONTEXTO

Evando Nascimento (UFJF)

1. QUESTÕES PRELIMINARES: O "PÓS-ESTRUTURALISMO FRANCÊS"¹

Este estudo se propõe rever no momento atual diversas questões relacionadas ao *texto*, que emergiram no âmbito da literatura e da filosofia, sobretudo nos anos 1960, a partir do que se nomeia em alguns países como "pós-estruturalismo" francês. A designação, embora bastante utilizada, é extremamente problemática. O termo "pós-estruturalismo" surgiu no final da década de 1960 em solo americano para designar um conjunto de pensadores como Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Roland Barthes, Jean-François Lyotard, Julia Kristeva, dentre outros. O problema é que esses pensadores jamais se autoneomaram como "pós-estruturalistas", nem tampouco o rótulo é usual na França, correspondendo a uma leitura por parte de especialistas norte-americanos, que passaram a nomeá-los assim, para lhes dar uma identidade que nunca tiveram.

Porém, se isso é verdade, por que chamá-los desse modo? O principal motivo é que esses autores compartilham o fato de, na virada dos anos 1960 para os anos 1970, tomarem distância de um movimento que tivera seu auge em torno de 1966, ou seja, o "estruturalismo". Essa corrente, fundamentada sobretudo nos estudos de lingüística (em particular de fonologia) e de antropologia, pretendeu fornecer uma base rigorosamente científica para a teoria e a prática das chamadas ciências humanas. Jacques Derrida, na célebre conferência sobre Claude Lévi-Strauss, "A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências huma-

1. O ponto de partida para este capítulo foi o convite para participar de uma mesa-redonda em torno da questão do texto, com Lúcia Santaella e Maria de Lourdes Matêncio, no 53º Seminário de Estudos Lingüísticos de São Paulo (GEL), em julho de 2005.