

Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita

Jean-Paul Bronckart¹ (jean-paul.bronckart@unige.ch)

Universidade de Genebra, Genebra, Suíça

Resumo²: Este artigo é uma versão da conferência, proferida por Jean-Paul Bronckart na PUC-SP, tendo por objetivo discutir a questão do ensino da produção escrita, mostrando vários projetos de renovação propostos principalmente nos países de língua francesa, mas que influenciaram o ensino da língua e da produção escrita também em outros países. Bronckart explicita a posição do interacionismo sociodiscursivo em relação a esse tema, apresentando seu modelo da arquitetura textual e apontando pistas para a didática da produção escrita.

Palavras-chave: produção escrita, gêneros textuais, ensino da língua

Abstract: This paper presents the talk given by Jean-Paul Bronckart at PUC-SP that aimed at discussing the issue of teaching written production. Bronckart showed various projects of written production teaching renewal, especially those that occurred in French speaking countries, but that influenced other countries also. Bronckart explains the theoretical framework of the sociodiscursive interactionism and its point of view toward this issue, presenting its model of textual architecture and giving alternatives to the teaching of written production.

Keywords: written production, textual genres, language teaching

1 Conferência original proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no dia 11 de junho de 2010, a convite do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

2 Tradução, resumo e *abstract* de Anna Rachel Machado (PUC/SP) e Eliane Gouvêa Lousada (USP).

Há meio século, a maioria dos países da Europa e da América Latina empreenderam importantes reformas dos programas e dos métodos de ensino de língua materna. Essas reformas se sucederam umas às outras e continuam até hoje, como é o caso no Brasil, em particular com o projeto *Olimpíada de Língua Portuguesa*,³ que, por meio da formação de professores, visa a melhorar as capacidades de leitura e de escrita dos alunos do Ensino Fundamental.

AS REFORMAS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Jean-Paul
Bronckart

164

Como introdução desta conferência, comentarei brevemente as causas e os objetivos desses movimentos de reforma, assim como as fases e as condições de sua operacionalização. Essa análise incidirá sobre dados referentes a países francófonos europeus, mas creio que a situação brasileira não é muito diferente.

Esses movimentos de reforma do ensino de língua materna decorrem, em primeiro lugar – e isso é uma evidência – de demandas **sociais e políticas**. Elas começaram na Europa nos anos 60, devido ao considerável aumento da população escolar (como efeito do processo de democratização efetiva do ensino) e pela constatação do *relativo fracasso* dos métodos anteriores de ensino das línguas. O objetivo central, de ordem político-social, era, portanto, o de **aumentar a eficácia** do ensino das línguas e é esse mesmo objetivo – ainda e sempre – que se visa com o projeto *Olimpíada de Língua Portuguesa* e com outros semelhantes, em todo o mundo.

Mas como aumentar a eficácia, isto é, quais são os meios que permitem melhorar significativamente as capacidades de todos os alunos? Para responder a essa questão, as autoridades político-escolares mobilizaram especialistas das universidades, o que acabou por dar origem à constituição das (novas) didáticas das disciplinas escolares, como a *didática da língua materna*, que surgiu no decorrer dos anos 70. Por sua vez, os especialistas

3 N. das T.: Como pode ser constatado no site (<http://olimpiadadelinguaportuguesa.mec.gov.br/olimpiada>), a Olimpíada de Língua Portuguesa é um projeto realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Esse projeto tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos do Ensino Médio e Fundamental, através da realização de um concurso, com premiação, que estimula o desenvolvimento de competências de escrita. Alguns integrantes do Grupo ALTER – CNPq foram convidados para participar da edição 2009 desse projeto: a Profa. Dra. Anna Rachel Machado foi uma das participantes da formação nacional dos formadores estaduais de todo o país; as Profas. Dras. Lília Santos Abreu-Tardelli e Eliane Gouvêa Lousada foram convidadas para atuar na formação do Estado de São Paulo.

nessa didática reagiram às demandas políticas de dois modos.

De um lado, desenvolveram uma **modernização** dos programas e dos conteúdos de ensino, fundada nos avanços das ciências da linguagem e da psicologia do desenvolvimento, sendo esse o aspecto que mais desenvolvi, centrando-me na problemática da produção escrita.

De outro lado, esses especialistas aproveitaram esse processo de adaptação dos conteúdos para desenvolver uma **reforma dos objetivos e das metodologias do ensino**: para desembaraçar-se enfim dos métodos anteriores, sempre marcados pela escolástica, e para instalar concretamente a configuração didática moderna, cujos princípios já tinham sido postos por Comenius e fortemente reformulados no começo do século XX pelos pais da *Educação Nova* e da *Educação ativa*. Isso implicava a adoção dos seguintes objetivos:

- Colocar como objetivo central o *domínio prático da língua* pelo aluno, domínio esse que lhe permitisse entrar em comunicação eficaz nas diferentes situações de interação encontradas na vida cotidiana.
- Colocar a serviço desse domínio um objetivo segundo, de ordem *gramatical*, mas reformulado em termos procedimentais: desenvolver uma capacidade de *estruturação* da língua.
- Assegurar a transição entre o domínio da língua de uso e o *acesso à literatura*, sendo esta vista em uma perspectiva diversificada e contemporânea.

Quanto à operacionalização concreta desses processos de melhoria do ensino, limitar-me-ei a ressaltar duas questões. As reformas desenvolveram-se em **duas etapas**. Primeiro, uma reforma do ensino gramatical, que visou a substituir as velhas noções gramaticais tradicionais por conceitos inspirados na linguística moderna e, mais especificamente, na gramática estrutural e na gramática gerativo-transformacional. Só a seguir, uma reforma do ensino da produção escrita, inspirada nas teorias de texto ou de discurso, foi desenvolvida no último quarto do século XX. As reformas se desenvolveram de acordo com **uma lógica claramente “descendente”** e, às vezes, “autoritária”. Os especialistas em didática efetuaram uma primeira transposição das referências teóricas para redefinir objetivos, reelaborar os programas e construir instrumentos didáticos. Esses *objetos a serem ensinados* foram disponibilizados para os professores, assegurando-se que eram adequados e que, se fossem utilizados, provocariam uma melhor eficácia do ensino. Nesse processo, os professores, de fato, foram considerados como executores, ligados às autoridades e aos elaboradores das reformas por um contrato de *felicidade*: “se vocês fizerem o que está previsto, o sucesso estará garantido”.

Entretanto, quase não houve preocupação com as *condições reais* do trabalho, assim como com as possíveis *resistências dos alunos* aos métodos propostos.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE AS REFORMAS DO ENSINO GRAMATICAL

Jean-Paul
Bronckart

166

O primeiro movimento de inovação, portanto, incidiu sobre o sistema da língua e consistiu, basicamente, na **atualização das noções gramaticais de base**, a partir dos conceitos e regras propostos pela linguística estrutural e pela gerativa.

Entretanto, observamos, em primeiro lugar, que, nos países francofonos, essas novas gramáticas escolares apresentam grandes diferenças entre si. Consequentemente, dado que vários livros didáticos circulam entre esses países, o aparelho gramatical neles se apresenta, atualmente, como uma espécie de obra inacabada, em que restos de velhos objetos coabitam com objetos modernos mais ou menos assumidos. Nessa situação confusa, *os próprios professores, em sua maioria, têm muita dificuldade para dominar as noções que têm de ensinar*, o que gera uma insatisfação cada vez mais explícita em muitos deles, que acaba sendo explorada pelas diversas correntes que preconizam um retorno à tradição do ensino da gramática.

Observamos também que as novas gramáticas, de fato, nunca romperam com a tradição em dois pontos essenciais: de um lado, elas ainda ficam fundamentalmente centradas na frase, sempre concebida como unidade limítrofe intransponível de qualquer análise sintática; de outro, os programas em que elas se organizam continuam a promover uma progressão didática que vai do simples ao complexo, com o mesmo modelo dos velhos livros didáticos.

Resumindo, com base em nossa experiência de professor de gramática de futuros professores de Genebra, não podemos deixar de admitir que **essa reforma do ensino gramatical, de modo geral, se configura, hoje em dia, como um verdadeiro fracasso** e que, portanto, como mostraremos adiante, é necessário repensá-lo profundamente.

A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Nesse âmbito, as reformas foram mais tardias, e elas serão aqui comentadas, distinguindo-se seus objetivos, suas fontes teóricas e suas formas de operacionalização.

Novos objetivos

Essas reformas tinham dois objetivos centrais e dois secundários. O primeiro dos objetivos centrais era o de proceder a uma *diversificação* dos textos a serem trabalhados em aula. Por razões relacionadas à história do ensino secundário, até então, os programas escolares visavam, essencialmente, ao domínio de alguns textos de caráter narrativo (com modelos oriundos da *literatura*, que davam lugar a atividades de *redação*) ou de caráter argumentativo (com modelos oriundos da *filosofia*, que davam lugar a atividades de *dissertação*). A busca de diversificação consistiu na introdução nos programas de *novos gêneros de textos*, que se acreditava que os alunos deveriam dominar em sua vida pessoal e profissional futura. Mas, como não se pode ensinar a totalidade dos gêneros de textos “úteis”, surgiu então o delicado problema da escolha de gêneros de textos que deveriam constar dos programas.

O segundo objetivo central dessas reformas era o de se conceber um *ensino sistemático e racional* das principais regras que organizam todos os textos, qualquer que seja o gênero ao qual pertençam, o que implicava que se dispusesse de uma *teoria geral da arquitetura dos textos*.

A esses dois objetivos principais frequentemente se associavam dois objetivos secundários, referentes à articulação do ensino da produção escrita ao ensino anterior da gramática e ao ensino posterior da literatura. No primeiro caso, tratava-se de conceber atividades de didática dos textos em que as noções trabalhadas no ensino gramatical (sujeito, grupo, complemento etc.) pudessem ser *re-exploradas* de modo eficaz, de acordo com o princípio de que a gramática deveria estar a serviço do domínio da produção textual. No segundo caso, tratava-se de conceber atividades que permitissem identificar e compreender os procedimentos linguísticos ou estilísticos particulares utilizados pelos grandes autores da literatura.

A busca (e a construção) de referências teóricas

Duas tradições nas teorias dos textos/discursos

De modo geral, as teorias da organização dos textos são oriundas de duas tradições diferentes. A primeira tradição centra-se essencialmente na estruturação ou na **organização interna dos textos**, retomada e renovada nos anos 70 e 80 por diferentes autores (principalmente Van Dijk, 1972, 1980), que tentaram descrever regras gerais de produção dos textos na perspectiva oriunda da *Gramática Gerativa e Transformacional* de Chomsky.

*Gêneros de textos,
tipos de discurso
e sequências.
Por uma renovação
do ensino da
produção escrita*

Esse tratamento dos textos é *ascendente*, isto é, parte das unidades mais simples (palavras ou signos) que se se organizam em frases ou *proposições*, de acordo com as regras clássicas da microssintaxe; essas frases, por sua vez, organizam-se em *macroproposições*, de acordo com regras da macrosintaxe e se organizam em *superestruturas*. Foi no quadro dessa abordagem que se identificaram diferentes superestruturas, denominadas de *sequências*, dentre as quais a famosa sequência narrativa, codificada por Labov e Waletzky (1967) em cinco fases:

- a fase de **situação inicial** (de *exposição*, ou *orientação*), na qual um “estado das coisas” é apresentado, estado esse que pode ser considerado como “equilibrado” não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai nele introduzir uma perturbação;
- a fase de **complicação** (desencadeadora ou de *transformação*), que introduz essa perturbação e cria uma tensão;
- a fase de **ações**, que reúne os acontecimentos que provocam essa perturbação;
- a fase de **resolução** (de *retransformação*), que introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão;
- a fase de **situação final**, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução.

Salientamos, entretanto, que os princípios e conceitos gerais desse tipo de análise já se encontravam presentes na *Poética* de Aristóteles e que eles foram constantemente retomados no decorrer dos séculos.

A segunda tradição das teorias sobre o texto centra-se principalmente nas **relações entre os textos e as atividades humanas** no quadro das quais elas aparecem e, portanto, nessas teorias leva-se em consideração a *função comunicativa e social* dos textos. As várias correntes das ciências da literatura inscritas nessa tradição visaram a *classificar* diversos gêneros literários (romance, novela, epopéia, tragédia etc.). Entretanto, seus trabalhos tomavam apenas os textos “nobres”, isto é, os que eram reconhecidos como tendo um valor literário, e, durante séculos, só esses gêneros foram considerados como “dignos de serem ensinados”.

Uma mudança decisiva dessa concepção de gêneros teve origem na obra de Volochinov. Em *Le discours dans la vie et le discours en poésie* (1926/1981), o autor mostrou a *continuidade* existente entre as produções verbais ordinárias e as produções ditas literárias; mostrou que todos esses textos se organizam por meio de um mesmo sistema de regras gerais e, conseqüentemente, estendeu a noção de *gênero* a todas as espécies de textos que podem ser produzidos pelos membros de uma comunidade verbal. Na concepção do autor (1929/1977), os textos devem ser analisados em

uma perspectiva *descendente*:

- primeiro, analisar os tipos de *interações sociais*, em seu contexto;
- a seguir, analisar os *gêneros de textos* produzidos no quadro dessas interações;
- enfim, analisar as *unidades e estruturas linguísticas* observáveis no interior dos gêneros.

As referências teóricas das reformas dos países francófonos

Nos países francófonos, as reformas se apoiaram em dois tipos de abordagem dos textos-discursos: na de J.-M. Adam (1990, 1992), da Universidade de Lausanne, e na da Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, isto é, a do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997; Bronckart et al., 1985), muito conhecida no Brasil.

Resumidamente, a teoria de Adam inscreve-se, sobretudo, na primeira tradição das vertentes teóricas acima discutidas, apesar de ele também tentar levar em conta a segunda vertente. O autor atribui uma importância central, até mesmo decisiva, às sequências lineares que organizam as frases de um texto, ou às *sequências como modos de planificação dos textos*, postulando que podemos distinguir *tipos de textos* pelo tipo de sequência específica que os organiza: é assim que Adam distingue textos narrativos, descritivos, argumentativos, explicativos e dialógicos.

Por outro lado, nossos trabalhos se inscrevem na continuidade da abordagem de Volochinov e propõem a distinção dos seguintes níveis da análise:

- a) *Nível da ação de linguagem*.⁴ A ação de linguagem designa o fato de que, em uma dada situação de comunicação, uma pessoa produz um texto, oral ou escrito, com um ou outro objetivo, para obter um ou outro efeito. A ação de linguagem é uma *unidade psicológica*, que pode ser descrita e analisada sem levarmos em conta as propriedades linguísticas do texto efetivamente produzido.
- b) *Nível do texto*. O texto é o correspondente linguístico de uma ação de linguagem, criado pela mobilização dos recursos linguísticos próprios de uma língua natural. Mesmo havendo essa mobilização de unidades linguísticas, o texto não é, em si mesmo, uma unidade linguística: suas condições de abertura e de fechamento são determinadas pela ação que o gerou e essa é a razão pela qual o consideramos como *unidade comunicativa*. Além disso, os textos pertencem a um determinado *gênero* e, portanto, seu tipo de organização de-

*Gêneros de textos,
tipos de discurso
e sequências.
Por uma renovação
do ensino da
produção escrita*

169

4 N. das T.: ou *linguageira*.

pende, pelo menos em parte, das regras desse gênero. Esses gêneros são modelos que estão disponíveis no que chamamos de *arquitexto* (o *arquitexto* é o conjunto dos modelos de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal, em uma determinada época de sua história) e eles são *indexados*, isto é, considerados como sendo adaptados a tal atividade ou a tal situação de comunicação.

- c) *Nível dos tipos de discurso*. A noção de tipo de discurso exige que façamos um comentário particular. Qualquer que seja o gênero a que um texto pertença, ele é, em princípio (com raras exceções) composto por diferentes segmentos. Um romance histórico, por exemplo, pode ser composto por um segmento principal (em que a cronologia dos acontecimentos se encontra exposta) e por segmentos intercalares (que introduzem ou diálogos de personagens ou reflexões do autor). Do mesmo modo, uma monografia científica pode ser composta por um segmento principal (em que se expõe a teoria do autor) e por segmentos intercalares (que relatam a cronologia da constituição das teorias concorrentes).
- d) Esses segmentos podem ser analisados, primeiramente, do ponto de vista das operações psico-linguísticas que os sustentam, que são de dois tipos. Por meio do primeiro tipo de operação (*disjunção-conjunção*), as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado no texto são explicitamente postas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente (ordem do NARRAR), ou elas não o são (ordem do EXPOR). Por meio do segundo tipo de operação, as instâncias de agentividade verbalizadas são postas em relação com o agente produtor e com sua situação de produção (implicação), ou elas não o são (autonomia). O cruzamento do resultado dessas operações produz, então, quatro mundos discursivos: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo. Depois disso, podemos analisar e descrever as configurações de unidades linguísticas (subconjuntos de tempos de verbos, de pronomes, de organizadores, de advérbios, de modalização etc.) e de modos de organização sintática que traduzem ou exprimem esses mundos discursivos, o que permite a identificação de quatro tipos de discurso, que chamamos de “*discurso interativo*”, “*discurso teórico*”, “*relato*” e “*narração*”.
- e) *O nível dos mecanismos de textualização*. Trata-se de um conjunto de procedimentos linguísticos que servem para assegurar tanto a coerência temática de um texto (pela distribuição das unidades de conexão e de coesão nominal) quanto a coerência enunciativa (pela

distribuição das vozes e das modalizações).

Para nós, as *sequências* são formas de planificação possíveis, mas não necessárias, dos tipos de discurso. De fato, já demonstramos que:

- nos tipos narração e relato interativo, podemos encontrar sequências narrativas e descritivas;
- no tipo teórico, podemos encontrar sequências argumentativas e explicativas;
- no discurso interativo, podemos encontrar sequências dialogais.

Finalmente, observamos ainda que essas duas referências teóricas que acabamos de comentar (a de Adam e a nossa) foram a seguir completadas com noções oriundas de trabalhos que focalizam os textos orais. Para isso, o melhor tipo de complemento é o que foi fornecido pelo linguista brasileiro Marcuschi, em sua obra *Da fala para a escrita* (2000).

*Gêneros de textos,
tipos de discurso
e sequências.
Por uma renovação
do ensino da
produção escrita*

171

Princípios e problemas de uma didática da produção escrita

A autonomia da didática em relação às teorias

O primeiro princípio de uma didática da produção escrita é que os objetivos sociais, tal como definidos pela política escolar de um determinado país, são absolutamente prioritários, e que **a teoria deve estar a serviço desses objetivos sócio-políticos**. Isso significa que não devemos simplesmente “aplicar” as teorias ao ensino (*rejeição do aplicacionismo*), mas, ao contrário, *escolher* elementos teóricos que pareçam ser úteis e *adaptá-los* no quadro dos programas e dos métodos de ensino (princípio da *transposição didática*).

O problema da escolha dos gêneros a serem ensinados

Nenhuma classificação dos gêneros desenvolvida em qualquer teoria é de fato satisfatória, dado que os textos comentam atividades gerais cuja variedade é ilimitada, que esses comentários se desenvolvem no quadro de interações comunicativas infinitamente variadas e que a natureza dessas interações se modifica com o tempo ou com a *história social*. Portanto, é necessário *escolher gêneros* representativos das grandes famílias de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal.

Em um primeiro momento, a escolha de textos pertencentes a um determinado gênero escolhido deve obrigatoriamente ser feita *sem se considerar a distinção entre gêneros de textos e tipos de discurso*. Isto é, é mais eficaz que, primeiro, escolhamos exemplos de gêneros que contenham exclusiva,

ou majoritariamente, um só tipo de discurso, porque é no nível do tipo de discurso que se situam as regularidades linguísticas e que é, portanto, nesse nível que se desenvolve o trabalho didático visando ao domínio do linguístico.

Os princípios de organização das sequências didáticas

As sequências didáticas foram concebidas em nossa Unidade de Didática das Línguas, na Universidade de Genebra, a partir de 1985, e desenvolvidas principalmente por Schneuwly e Dolz (sobretudo, Dolz; Schneuwly, 1998; Schneuwly; Dolz, 1997), na Suíça, e por inúmeros pesquisadores brasileiros (Abreu-Tardelli; Cristovão, 2009; Cristovão; Nascimento, 2004, 2005; Machado, 1998, 2009; Machado et al., 1999; etc.). Seus princípios gerais podem ser resumidos tal como segue abaixo.

A finalidade geral das sequências é o **domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de textos**, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa. Para atingir esse objetivo, dado que a arquitetura de qualquer texto é altamente complexa, é necessário elaborar um *modelo didático* do gênero escolhido como objeto de ensino. Esse modelo reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido (e, principalmente, ao suposto estado dos saberes e do saber-fazer dos alunos e dos professores).

Logicamente, esses modelos didáticos são provisórios, podendo eles serem refinados continuamente, e, além disso, eles não prevêm as formas efetivas que o ensino tomará. Eles devem ser concebidos de modo a poderem explicitar os diversos *objetivos de ensino* de uma sequência que podem, *a priori*, ser distribuídos em quatro grupos:

- objetivos referentes a uma determinada *atividade de linguagem*: saber analisar as características de uma determinada situação de comunicação (ou de um contexto); saber reconhecer e saber produzir um gênero de texto adaptado a essa situação;
- objetivos referentes ao conteúdo temático que pode ser expresso em um determinado gênero textual: saber procurar e explorar os conhecimentos relevantes levando-se em conta a situação; saber organizá-los e planejá-los segundo as regras do gênero adotado;
- objetivos referentes à escolha e à gestão dos *tipos de discurso* que entram na composição de um texto e que condicionam sua infraestrutura global;

- objetivos referentes ao domínio dos diversos *mecanismos de textualização*, que conferem coerência temática e interativa ao texto (conforme exposto acima).

O processo de ensino com as sequências se opõe ao processo didático clássico, que se centrava, primeiro, no domínio do código (estruturação gramatical), postulando que, só a seguir, esse domínio permitiria abordar as problemáticas de expressão ou de redação. Ao contrário, com as sequências, visa-se **a articular intimamente os processos de expressão e de estruturação**, colocando-se os segundos a serviço dos primeiros. Todas as sequências começam e terminam com atividades de produção (e de reconhecimento) textual e as diversas aprendizagens linguísticas, a serem feitas no quadro de exercícios reunidos em *módulos* intermediários, são escolhidas e concebidas na medida em que puderem servir de *apoio técnico* às capacidades de expressão.

Enfim, os exercícios propostos em uma sequência não podem evidentemente abordar todos os aspectos necessários para o domínio de um determinado gênero, portanto eles devem ser escolhidos com base no critério de transferibilidade das aprendizagens a outros setores da organização textual.

OBSERVAÇÕES FINAIS

A elaboração dessas sequências se inscreveu em uma fase dos trabalhos de pesquisa e de intervenção didática que se caracterizou, sobretudo, por uma preocupação com a **racionalização** dos projetos e dos meios de ensino. Essa racionalização era necessária e, de fato, foi muito eficaz. Entretanto, salientamos três questões que devem ser levadas em conta para melhorar a didática das línguas.

As sequências didáticas não são o único tipo de metodologia que deve ser introduzida no ensino da produção escrita. Paralelamente à sua introdução, desenvolveram-se trabalhos mais centrados no produto “texto”, visando a levar em conta os múltiplos parâmetros que regem a *atividade de escrita*. Na França, um conjunto de pesquisas voltou-se para a natureza das *tarefas escolares* relativas à escrita (em particular, para as tarefas de revisão e de re-escritura) e para as coerções que elas exercem sobre os processos desenvolvidos pelos alunos (*Pratiques*, 2000, 105-106).

Outros trabalhos voltaram-se para as reações específicas dos aprendizes às tarefas propostas, e Plane (1996), principalmente, elaborou um repertório das *resistências* dos aprendizes confrontados a esse tipo de atividade: representação do texto como produção irreversível “intocável”;

insegurança afetiva gerada pela própria exigência de revisão; obrigação de centramento nas dimensões locais em detrimento da globalidade do texto, etc. Os trabalhos desse tipo foram desenvolvidos para a elaboração de uma concepção integrada da didática da escrita, exemplificada sobretudo na obra de Reuter (1996), que tende a atenuar a rigidez programática das seqüências, a levar mais em conta as dimensões socioculturais da atividade de escrita, bem como a diversificar e a melhor contextualizar os exercícios práticos a serem desenvolvidos em aula.

Pelo estado atual dos programas, a didática do texto e a didática da língua (ou da gramática) continuarão a ser objeto de métodos distintos. Embora essa separação seja legítima em si mesma, é necessário intensificar os mecanismos de *ida-volta* entre esses dois campos. De um lado, fazendo-se a identificação de entidades gramaticais, levando-se em conta exemplos de frases descontextualizadas ou de textos e indicando o estatuto e o papel dessas entidades nas frases e nos textos. De outro lado, no quadro das atividades com textos, remobilizando-se explicitamente as noções frásticas e analisando-se as transformações de estatuto e de função que elas sofrem no nível textual.

Enfim, como dissemos no início dessa conferência, a nosso ver, a lógica “descendente” da instauração das reformas deve ser abandonada e ser substituída por um processo radicalmente diferente, centrado *prioritariamente nos dispositivos efetivos de formação dos professores*, na medida em que eles são sistemas intermediários entre as proposições dos teóricos e dos especialistas em didática e as práticas de ensino efetivas em sala de aula. Essa outra concepção das reformas implica que três tarefas sejam realizadas. Primeiro, uma análise das *capacidades profissionais reais* dos professores, isto é, tanto das rotinas, das estratégias ou das competências que mobilizam, quanto das dificuldades e fracassos que encontram. A seguir, um processo de *análise* e de *tomada de consciência* dessas capacidades, desenvolvido pelos próprios professores. E, por fim, um trabalho de *transformação* ou de *reajuste* dessas capacidades, em função dos objetivos e dos programas oriundas das propostas de renovação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ADAM, J.-M. **Eléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.

_____. **Les textes: types et prototypes.** Paris: Nathan, 1992.

BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif.** Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.

_____. et al. **Le fonctionnement des discours.** Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática.** Londrina: Moriá, 2004.

_____. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática II.** Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école.** Paris: ESF, 1998.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts.** Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 14-44.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita.** São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, A. R. **O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 93-121.

MACHADO, A. R. et alii. **Sequência didática sobre resenha crítica.** Projeto Cultura da Escrita. Litteris/UMC, 1999.

PLANE, S. *Ecriture, réécriture et traitement de texte.* In: DAVID, J.; PLANE, S. (Eds.). **L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège.** Paris: PUF, 1996. p. 37-78.

REUTER, Y. **Enseigner et apprendre à écrire.** Paris: ESF, 1996.

*Gêneros de textos,
tipos de discurso
e seqüências.
Por uma renovação
do ensino da
produção escrita*

175

PRATIQUES – Revue de recherche en linguistique, littérature et em didactique du français. La réécriture, p. 105-106, 2000. Disponível em: www.pratiques-cresef.com/cres0500.htm#A01. Acesso em: 30 ago. 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Les genres scolaires: des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. **Repères**, n. 15, p. 27-40, 1997.

VAN DIJK, T. A. **Some aspects of text grammar:** a study in theoretical linguistics and poetics. La Haye: Mouton, 1972.

Jean-Paul
Bronckart

_____. **Macrostructures:** an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980.

176

Volochinov, V. N. **Le marxisme et la philosophie du langage.** Paris: Minuit, 1929/1977.

_____. Le discours dans la vie et le discours en poésie. In: TODOROV, T. (Org.). **Mikhaïl Baktine:** le principe dialogique. Paris: Seuil, 1926/1981. p. 181-215.

Recebido em 30 jun. 2010/ Aprovado em 30 ago. 2010