

Anna Rachel Machado
arachelmachado@uol.com.br

Para (re)pensar o ensino de gêneros

RESUMO – Neste artigo, apresentamos uma interpretação da noção de *gênero* tal como tem sido adotada por Bronckart, Schneuwly e Dolz, no quadro do interacionismo sócio-discursivo. Por meio de revisão cronológica de seus trabalhos, chegaremos a algumas definições por negação (por aquilo que os gêneros **não são**, nessa teoria), distinguindo-o dos conceitos de *tipo de discurso* e de *seqüência*, e, ao mesmo tempo, mostrando as relações entre esses conceitos e suas implicações para a caracterização de um *gênero*. A seguir, apresentaremos as teses atuais mais significativas do interacionismo sócio-discursivo, com a ajuda das quais chegaremos à noção de *gênero* adotada e de suas relações com as *atividades*, as *ações de linguagem*, os *textos*. Finalmente, mostraremos as relações entre o modelo de análise de textos proposto e as *operações de linguagem*, retirando daí nossas conclusões sobre o ensino de gêneros.

Palavras-chave – interacionismo sócio-discursivo, gêneros de texto, tipo de discurso, seqüências textuais, ensino.

RESUMÉ – Dans cet article, nous présenterons une interprétation de la notion de genre adoptée par Bronckart, Schneuwly et Dolz, dans le cadre de l'interactionisme socio-discursif. Tout d'abord, une revision chronologique de leurs études nous amènera à des définitions par négation (c'est-à-dire, par ce que le genre n'est pas, chez ces chercheurs), au même temps que nous présenterons les différences et les rapports entre les concepts de "genre", "type de discours" et "séquence" et les conséquences pour la caractérisation d'un genre donné. Ensuite, nous présenterons les thèses plus actuelles de l'interactionisme socio-discursif avec lesquelles nous aboutirons à la notion de genre assumée et à son rapport avec les activités, les actions langagières et les textes. Enfin, nous montrerons les rapports entre le modèle d'analyse de textes proposé et les opérations langagières, d'où nous arriverons à nos conclusions sur l'enseignement des genres.

Mots-clés – Interacionismo socio-discursiv, genres de textes, types de discours, sequences textuelles, enseignement.

Introdução

O objetivo deste artigo é o de apresentar e discutir uma interpretação da visão psicossociológica dos gêneros que os autores do chamado interacionismo sócio-discursivo (ISD, de ora em diante) parecem assumir¹ e de algumas de suas implicações para o chamado "ensino de gêneros". Essa visão desenvolveu-se no quadro da *Psicologia da Linguagem* e da *Didática de Línguas*, tal como têm sido concebidas pelos pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, como Bronckart, Schneuwly e Dolz², que têm em Vygotsky sua fonte de referência maior, em uma abor-

dagem marxiana e, portanto, dialética, dos fenômenos psicológicos (Bronckart, 2002).

Defenderei aqui a posição de que o ISD não toma os *gêneros de textos* como sua unidade de análise privilegiada nem considera que sua análise seja seu objetivo maior. De fato, as unidades de estudo privilegiadas são as ações de linguagem e as ações não verbais.

A discussão dessas questões é oportuna, dado que o ISD sofreu uma crescente divulgação no Brasil nos últimos dez anos, com inúmeras pesquisas tomando essa teoria como fonte de inspiração para o estudo dos gêneros e principalmente para seu ensino. Todos esses trabalhos têm trazido conclusões e questionamentos que obrigam a efetuar uma contí-

¹ Lembremos aqui que, de forma mais ou menos explícita, os três autores afirmam que tomam o conceito de "gênero de texto", que utilizam, como sendo o mesmo que "gênero de discurso", de Bakhtin (1953/1992).

² Embora os trabalhos dos três autores possam apresentar focos diferenciados, as teses globais e as que referem a *textos*, *gêneros de textos*, *tipos de discursos* e *tipos de seqüência*, assim como os elementos centrais do método de análise de textos são por eles compartilhados.

nua reflexão sobre o ISD, ao mesmo tempo em que sua divulgação – seja da vertente “mais psicológica” ou da “mais didática”³ – tem multiplicado as interpretações sobre seus conceitos de base e sobre seu modelo de análise *de textos*. Assim, é nesse espaço dialógico que este artigo se inscreve, sem pretensão de fornecer a “interpretação correta”, mas uma das possíveis.

O caminho de reflexão que será proposto ao leitor parece ser aparentemente tortuoso. Entretanto, sua travessia poderá ser menos difícil, se seguirmos as balizas fincadas em suas diferentes etapas. Na primeira, as dificuldades que a interpretação da teoria do ISD traz. Na segunda, algumas pistas que podem levar a caracterizar o conceito de *gênero de textos* no ISD. Algumas delas revelar-se-ão falsas, o que obrigará a uma definição do gênero *de textos*, primeiro, por negação (isto é, pelo que *não são* nessa perspectiva teórica), o que também permitirá distinguir esse conceito de outros, bastante importantes para essa corrente teórica, como o de *tipo de discurso* e o de *tipo de seqüência*, e a forma como esses conceitos se relacionam e as implicações dessas relações para a caracterização de um determinado gênero. Na terceira, defrontar-nos-emos com as teses atuais mais globais do ISD, com a ajuda das quais será possível chegar ao conceito de gênero e de sua relação com as *atividades*, as *ações de linguagem* e os *textos*, o que conduzirá à explicitação do modelo de análise dessa teoria. Na quarta, apresentaremos algumas das conclusões a que podemos chegar sobre o ensino dos gêneros a partir do levantamento teórico efetuado. Enfim, esboçaremos conclusões mais globais.

Da dificuldade da interpretação

A tarefa de interpretação da teoria do ISD é difícil, pois dois tipos de problemas podem levar a interpretações equivocadas: uns que derivam da sua própria especificidade e dos textos de seus autores e outros que derivam de textos de seus intérpretes⁴.

Geradores dos primeiros tipos de problemas, podemos elencar quatro fatos: o fato de o ISD ser

uma vertente da Psicologia da Linguagem bastante complexa, que estabelece um diálogo intenso com uma quantidade significativa de autores de várias disciplinas das Ciências Humanas, o que nos exige um conjunto vasto de conhecimentos; o fato de o ISD ter-se constituído em uma relação dialética com a Didática de Línguas, disciplina essa que apresenta finalidades, questões e objetivos próprios, o que faz com que os textos dos autores aqui abordados, por circularem entre essas duas áreas⁵, nem sempre apresentem homogeneidade de conceitos e/ou de termos; o fato de o ISD estar em contínua construção, o que exige uma leitura extensiva dos textos subjacentes aos atuais e, finalmente, o fato de seus autores, principalmente quando abordam questões de linguagem, utilizarem termos que têm valor diferente do que lhes é mais comumente atribuído, o que gera o risco de que sejam tomados em seu sentido mais consensual.

Outros problemas de interpretação das teses do ISD podem ser gerados pelos próprios trabalhos de pesquisadores que tomam esse referencial teórico para pesquisas na área da Linguística Aplicada ou na da Didática de Línguas. Esses textos são direcionados por finalidades educacionais práticas, o que pode determinar que utilizem apenas um aspecto particular da teoria, tornando possível uma interpretação do ISD, a qual toma a parte pelo todo. Mesmo assim, conscientes desses riscos, comecemos a trilhar nosso caminho interpretativo.

Giros em busca do conceito de gênero de texto no ISD

Conforme anunciado, buscarei circunscrever o conceito construído pelo ISD, identificando, primeiramente, o que os *gêneros de textos não são* nessa perspectiva teórica, para, a seguir, buscar caracterizar *o que são*.

“Gênero de texto não se define: é o que existe”

A partir do início da década de 1980, três conjuntos de trabalhos foram sendo desenvolvidos pelo grupo de Genebra, com temáticas inter-relaci-

³ As aspas aqui se justificam pelo fato de não acreditarmos nessa divisão estanque, principalmente no quadro do ISD.

⁴ Estamos nomeando de *intérpretes* todos os pesquisadores leitores do ISD que não pertenceram oficialmente nem a seu núcleo original nem ao expandido.

⁵ Observe-se que os autores, no decorrer do tempo, ora se (auto)-classificam como “psicólogos”, ora como “psicólogos da linguagem”, ora como “didactiens”. Em comunicação oral no II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discurso, Ação e Sociedade, na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2002, Bronckart referiu-se a essa multiplicidade de rótulos, ainda acrescentando o de “lingüista” e o de “analista de discurso”, afirmando que essa imprecisão não o preocupa, dado que não acredita na compartimentalização estanque das disciplinas que são associadas a esses rótulos.

onadas: a estrutura e o funcionamento dos *textos* em francês, o desenvolvimento das capacidades de produção de *textos* na escola e a elaboração de materiais didáticos. Ao elencar essas temáticas, considero que há necessidade de esclarecer a terminologia, uma vez que *texto* é seu termo comum, que é utilizado, na área de estudos de linguagem, com diferentes sentidos. Provisoriamente, ele será definido como toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem lingüísticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário. Segundo Bronckart (1997), “por isso, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a **unidade comunicativa** de nível superior”⁶ (grifos do autor). Do ponto de vista metodológico, podemos afirmar que esses trabalhos do grupo de Genebra têm tomado os *textos* como sua unidade de análise, mas, como veremos posteriormente, essa análise, em si mesma, não era – e não é – seu objetivo maior.

Tomando a obra que marca publicamente o início das pesquisas do grupo (Bronckart *et al.*, 1985)⁷, podemos afirmar que ela sintetiza a reflexão desses pesquisadores⁸ até aquele momento, que tinha por base pesquisas que visavam a “definir operações cognitivas e de linguagem envolvidas na atividade verbal” (Schneuwly, 1985, p.137), buscando comprovar que a *condições de produção* diferentes, suficientemente contrastadas, deveriam corresponder diferentes *tipos de textos*⁹ (Bronckart *et al.*, 1985, p. 67) ou *gêneros de textos* (Schneuwly, 1985, p.104), que se caracterizariam também por apresentar *tipos de discursos* diferentes. Como vemos, a terminologia oscilava, não sendo homoganeamente utilizada pelos autores nem suficientemente explicitada, podendo levar a diversas interpretações.

Entretanto, a partir dos exemplos dados para *gêneros de textos*, como *história de vida*, *editorial*, etc., podemos concluir que os *tipos de textos* ou *gêne-*

ros de textos eram tomados simplesmente a partir de sua rotulação social usual, sem conceitualização teórica maior. Assim, parece que a definição de *gênero de texto* subjacente era a de que *gênero de texto é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade* ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem. Embora essa definição seja aparentemente simplista, considero que, até hoje, ela ajuda a esclarecer dúvidas quanto ao que se pode considerar como gênero ou não. Exemplificando: se estamos lendo em casa e alguém nos pergunta “o que você está lendo?“, as respostas provavelmente conterão termos como “um romance“, “um conto“, “uma lenda“, “um diário” etc., o que indica haver um conhecimento compartilhado pelos falantes de que esses objetos estão relacionados à prática de leitura.

Voltando à obra inicial do Grupo de Genebra, observamos que, se o conceito de *gênero de texto* ainda não se encontra aí formalmente construído; ao contrário, o de *tipos de discursos* ou *tipos discursivos* e a sua classificação já aparecem de forma mais elaborada. Mantendo-se até hoje, esse conceito é central para a teoria, em vários sentidos, sendo necessário, portanto, compreendê-lo e discutir sua relação com os gêneros de textos.

Gênero de texto não é tipo de discurso

A formulação do conceito de *tipo de discurso* e a proposta de sua classificação em quatro *tipos* básicos são herdeiras das reflexões de Benveniste sobre a necessidade de se considerar a *situação de enunciação* para se poder explicar o lingüístico, de seus trabalhos sobre as unidades constitutivas do aparelho formal de enunciação e ainda de sua distinção entre “discurso e história”.

Para o ISD, os *tipos de discurso* são segmentos de *texto* ou até mesmo um texto inteiro que apresentam características próprias em diferentes níveis, que são definidas a seguir e exemplificadas mais à

⁶ As traduções dos textos originais são de minha responsabilidade.

⁷ Assinada por Bronckart, essa obra traz, na sua Introdução, a discriminação de seus colaboradores, dos autores das diferentes partes (D. Bain e B. Schneuwly) e dos produtores finais de algumas delas (D. Davaud e A. Pasquier). Além disso, na primeira nota de rodapé, o autor parece dividir a responsabilidade do trabalho com Schneuwly. Entretanto, não fica suficientemente claro se essa divisão refere-se apenas à produção do conjunto da obra ou da primeira parte – o que é mais plausível, dada a explicitação anterior das responsabilidades atribuídas a diferentes autores.

⁸ Como se pode verificar, três dos membros do grupo inicial (Bain, Bronckart e Schneuwly) trabalharam juntos de 1985 a 2000. Posteriormente, novos membros, como Dolz, Friedrich, Plazaolla Giger e, mais recentemente, outros, como Stroumza, Fillietaz, Moro e Cordeiro foram a eles se agregando.

⁹ Parece ser bastante difícil precisar o conceito de *texto* nessa obra, dado que aparece em diferentes perspectivas. O termo *discurso*, além de figurar na expressão *tipo de discursos*, aparece como referente a *formação discursiva*, e também a *texto*, considerado na sua dimensão enunciativa, como no próprio título do livro.

frente, quando examinarmos cada tipo mais detalhadamente. Assim, no nível semântico-pragmático, mostram uma determinada relação com o *contexto físico de produção*, de *implicação* desse contexto ou de *autonomia* em relação a ele: como se pode ver nos exemplos de 1 a 4: de *implicação*, no caso dos tipos de discurso interativo e de relato interativo; de *autonomia*, no caso do discurso teórico e da narração. Ainda no nível semântico-pragmático, eles exibem uma determinada forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espço da produção, como se pode ver nos exemplos de 1 a 4: de *conjunção*, no caso do discurso interativo e do teórico; de *disjunção*, no caso do relato interativo e da narração. No nível morfosintático, cada um deles apresenta um conjunto de unidades lingüísticas discriminativas, que marcam qual é a relação estabelecida com o contexto e qual é a forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espço da produção. No nível psicológico, são o resultado de *operações discursivas* de relacionamento entre o mundo discursivo e o mundo da interação, consideradas como sendo obrigatórias para a produção de qualquer enunciado. No nível da planificação, os conteúdos dos diferentes tipos de discurso podem apresentar-se organizados em *seqüências textuais* ou em *scripts* e *planificações*. Finalmente, no nível do texto, os *tipos de discurso* podem ser definidos como segmentos constitutivos dos *textos*, mas de forma variável. Assim, um texto pode ser constituído por um único *tipo de discurso*, como um verbete de enciclopédia, que normalmente é constituído por um único segmento de discurso teórico, mas um só texto pode ser também constituído por vários *tipos de discurso*, como por exemplo, um romance construído na forma mais tradicional pode apresentar o *tipo de discurso narração* como seu *tipo* principal, mas abrindo também segmentos de outros tipos, como do *tipo interativo* (os diálogos dos personagens, por exemplo), do *relato interativo* (o relato de um personagem sob suas experiências passadas, por exemplo) e do *discurso teórico* (as reflexões generalizantes do autor ou de uma personagem, por exemplo).

Atualmente, considera-se que há quatro *tipos de discurso* básicos: *interativo*, *teórico*, *relato interativo* e *narração*. Os termos utilizados para essa distinção têm gerado uma série de problemas de interpretação desse conceito, uma vez que conhecimentos oriundos de outras teorias podem levar a três inferências ina-

dequadas. A primeira é a de que só um *tipo de discurso* é considerado como interativo. Na verdade, o que se quer dizer com esse termo é que é nesse *tipo de discurso* que se marca, de forma explícita, uma relação mais estreita entre o mundo discursivo e o mundo da situação concreta de produção (cf. o exemplo 1, a seguir). A segunda inferência inadequada é a de que a expressão *discurso teórico* seria sinônima de *discurso científico*, o que é falso, dado que podemos ter um segmento de *discurso teórico* que não pertence, de fato, a um discurso científico (cf. o exemplo 2). Finalmente, a terceira inferência inadequada é a de que o *relato interativo* e a *narração* estariam sendo identificados com base em sua organização estrutural, o que também não é verdadeiro, dado que podemos ter segmentos de *relato interativo* e *narração* não organizados em *seqüências narrativas*¹⁰ (cf. os exemplos 3 e 4).

Vejamos, a seguir, alguns exemplos que poderão esclarecer essas dúvidas.

(1) Exemplo de *tipo de discurso interativo*:

Não quero mais ouvir falar de briófitas e adjacentes....não vou precisar de nada disso, mesmo!. Conversa via papel entre Tatizinha (eu, com muito prazer!) e Mari. ATENÇÃO... aproveitem cada segundo dessa mensagem (...)

<http://banheirofeminino.globo.com>

Em (1), observamos a presença de formas verbais e de pronomes de primeira e de segunda pessoa, que implicam os participantes da interação, o enunciador e o destinatário, e também a presença de tempos verbais (presente, futuro perifrástico e imperativo) que colocam os conteúdos verbalizados como concomitantes ao momento da produção.

(2) Exemplo de *tipo de discurso teórico*:

axexê s.f.

Dança de caráter litúrgico, em sufrágio da alma da mãe-deterreiro e assinalada na Bahia. Realizada diante do corpo cercado de velas, estende-se por toda a noite e acompanha o corpo até a sepultura. (...)

<http://cf2.uol.com.br/enmusical/listaverbete>

Em (2), verificamos a ausência de marcas de referência aos participantes da interação, ao tempo e ao lugar da produção, estabelecendo-se uma relação de autonomia entre os conteúdos enunciados e a situação de produção. Entretanto, a presença de presente genérico, coloca esses mesmos conteúdos como existentes no momento da produção, mas não se res-

¹⁰ Conceito discutido na próxima seção.

tringindo a ele, estabelecendo-se uma relação de disjunção temporal. Retirado de verbete de enciclopédia virtual, temos aí um exemplo do *tipo de discurso teórico*, mas que não é um discurso científico, no sentido habitual do termo.

(3) Exemplo de *tipo de discurso relato interativo*:

Tinha uma relação sexo-sem-compromisso com um cara legal, mas super sem noção das coisas. De repente, ele começou a dizer q me adorava e que queria ficar comigo o tempo todo. Um pouco depois sumiu e não deu mais notícia, só deixou uma msg dizendo que não queria mais nada. (...) Ele é burro ou retardado?

<http://banheirofeminino.globo.com>

Em (3), ocorrem unidades lingüísticas – forma verbal e pronomes de primeira pessoa - que implicam um dos participantes da interação, o enunciador, estabelecendo-se uma relação de implicação. Ao mesmo tempo, o par perfeito-imperfeito coloca os conteúdos apresentados como estando distantes temporalmente em relação ao momento da produção, estabelecendo-se uma relação de disjunção. Temos então um exemplo do *tipo de discurso relato interativo*.

(4) Exemplo de *tipo de discurso narração*:

ACONTECEU em

1912 Nasce o ator e dançarino americano Gene Kelly.

<http://www.uol.com.br/folha/almanaque/>, 23/08/02

Em (4), observa-se a ausência de qualquer uni-

dade lingüística referente a qualquer dos participantes da interação ou ao tempo e ao espaço de produção, estabelecendo-se uma relação de autonomia. Ao mesmo tempo, a presença de uma referência temporal absoluta (*em 1912*) desloca os conteúdos verbalizados para um tempo disjuncto do momento de produção, o que se reforça com o uso do pretérito perfeito. Temos então um exemplo de *tipo de discurso narração*, embora não haja uma organização típica de narrativas.

Devemos observar ainda que os *tipos de discurso* podem se mesclar, dando lugar a segmentos de *texto* com características *discursivas* de dois *tipos*. É impossível a sua detecção mecânica, apenas com um levantamento quantitativo de suas unidades lingüísticas, sem uma análise qualitativa do valor dessas unidades no segmento *de texto* analisado.

Quanto à relação entre *tipos de discurso* e *gêneros de textos*, embora os autores não a formulem de forma tão explícita quanto o farei a seguir, parece ser lógico afirmar que, se admitimos que os *tipos de discurso* estão presentes em qualquer *texto* e que todo texto se baseia em um determinado gênero, eles também são **uma** das características dos *gêneros*. Entretanto, segundo Bronckart (1997), dado que as combinações possíveis desses *tipos* são teoricamente infinitas, a diferenciação de cada *gênero* em relação a todos os outros apenas por esse critério seria praticamente impossível. O máximo que temos, portanto, é

Quadro 1. Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.

| Sequências | Representações dos efeitos pretendidos | Fases |
|----------------------|---|---|
| Descritiva | Fazer o destinatário <i>ver em detalhe</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor | Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação |
| Explicativa | Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário | Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/ Avaliação |
| Argumentativa | Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário) | Estabelecimento de: premissas suporte argumentativo contra-argumentação conclusão |
| Narrativa | Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução | Apresentação de: situação inicial complicação ações desencadeadas resolução situação final |
| Injuntiva | Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção | Enumeração de ações temporalmente subsequentes |
| Dialogal | Fazer o destinatário manter-se na interação proposta | Abertura Operações Transacionais Fechamento |

um critério – não exclusivo – para uma classificação de grandes famílias de *gêneros de textos*, levando-se em conta o *tipo de discurso principal*¹¹ que os caracteriza. É nesse sentido que poderíamos falar em *gêneros narrativos, expositivos, interativos, ou de relato*, mas conscientes de que se trata de uma classificação parcial.

Para termos clareza sobre essa parcialidade, pensemos em textos que pertençam, de direito, ao *gênero de texto romance*. Analisados em relação aos *tipos de discurso*, eles apresentam, seguramente, uma grande variação, ora com predominância do *tipo de discurso narração*, ora do *relato interativo* etc., e, portanto, configurações de unidades lingüísticas muito diferenciadas. Assim, não podemos dizer que o gênero romance se caracteriza por qualquer um desses *tipos de discurso* e pelas unidades lingüísticas que os caracterizam. Com a utilização do conceito de *tipos de discurso* e com o procedimento de análise de levantamento das unidades lingüísticas a eles correspondentes, em relação ao *gênero romance*, poderíamos chegar apenas à identificação de algumas das variantes desse *gênero* e/ou verificar se, na maioria delas ou na mais facilmente identificada pelos membros da sociedade como romance, há predominância ou não do *tipo de discurso narração*. Isso, entretanto, não levaria a distingui-lo de outros *gêneros*, pois esse *tipo* pode também ser o predominante em variantes de inúmeros outros *gêneros*, como a lenda, o conto etc.

Ainda relacionado estreitamente à questão dos *tipos*, identificamos, na teoria do ISD, o conceito de *tipo de seqüência*, explicitado por Bronckart (1997) e retomado por Dolz e Schneuwly (1998, p. 65), sobre o qual nos deteremos a seguir, para enfocar sua relação com os *gêneros* de texto.

Gênero de texto não é tipo de seqüência

Retomando e reformulando criticamente o conceito de *seqüências* formulado por Adam (1992), Bronckart (1997) considera que elas seriam **uma** das formas possíveis de planificação dos conteúdos, planificações essas que incluiriam ainda os *scripts* e as *esquematisações*¹². Para o autor, seis tipos de seqüências podem ser distinguidos: descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal. Da mesma forma que fizemos em relação aos *tipos de discurs-*

so, buscamos levantar as características das seqüências, identificando os diferentes níveis em que podem ser definidas. No nível semântico-pragmático, elas se constituem como as formas mais canônicas de o produtor (re)construir, no mundo discursivo, os elementos do mundo ordinário, narrando-os, descrevendo-os etc., de acordo com suas representações sobre o(s) destinatário(s) e sobre os efeitos que nele(s) quer produzir. É nesse sentido que se pode dizer que seu estatuto é fundamentalmente dialógico. No nível morfossintático, caracterizam-se por apresentar um plano constituído por um número *n* de fases, freqüentemente marcadas por unidades lingüísticas típicas de cada uma delas, o que permite sua identificação. No quadro 1, inspirado em quadro de Estefogo (2001) e reformulado a partir de Bronckart (1997), veremos, esquematicamente, as representações que orientam as decisões do produtor para organizar os conteúdos em uma determinada seqüência específica e as fases características de cada uma delas.

Prosseguindo nossa caracterização das *seqüências*, podemos ainda defini-las em mais quatro níveis. No nível psicológico, elas implicam *operações discursivas* desenvolvidas pelo produtor para organizar os conteúdos, operações essas que provêm de uma competência textual inata, mas “(...) da **experiência do intertexto**¹³, em suas dimensões práticas e históricas” (Bronckart, 1997, p. 236, grifo do autor). No nível teórico – e só nele – elas constituem-se como *prototipos*, isto é, construtos teóricos derivados de análises. É nesse sentido que não podem ser tomadas como “modelos” imutáveis aos quais o produtor estaria sujeito. No nível de sua relação com os *tipos de discurso*, elas seriam em grande parte determinadas por eles, isto é, haveria uma tendência de predomínio de determinadas seqüências em cada tipo de discurso. Por exemplo, os segmentos de diálogo só apareceriam no tipo de discurso interativo e seriam, em geral, organizados em seqüência dialógica. Finalmente, no nível da relação com os *textos*, não haveria uma relação qualquer obrigatória entre os tipos de seqüência e os textos: pode haver textos sem nenhum tipo de seqüência, textos globalmente organizados em uma única *seqüência* e textos organizados por meio de vários tipos de *seqüência*. Veja-se, por exemplo, o *texto* abaixo, em que dificilmente poderíamos identificar alguma das *seqüências* canônicas.

¹¹ No original, tipo de discurso “majeur” (Bronckart, 1997, p.258).

¹² Por questão de espaço, essas formas de planificação não serão aqui discutidas. Para esclarecimento, ver Bronckart (1997).

¹³ O *intertexto*, de acordo com Bronckart (1997), seria constituído pelo conjunto de *gêneros de textos* construídos sócio-historicamente que são utilizados nas diferentes formações sociais.

(5) Exemplo de texto sem organização em forma de seqüência típica:

ERRAMOS

A reportagem “Universidade amplia capacidade do projeto Cidade do Conhecimento” (Cotidiano, pág. C4, 21/8) identificou indevidamente como Dicionário Vivo o projeto voltado para criar oportunidades de capacitação e emprego desenvolvido pelo portal Cidade do Conhecimento (www.cidade.usp.br). A denominação correta da iniciativa é Dicionário do Trabalho Vivo. Também não estão abertas as inscrições para o programa Gestão de Mídias Digitais desde o último dia 17. O programa passou a funcionar nessa data.

Folha de São Paulo, 24/08/2002.

Por outro lado, pensemos em um romance que tenha uma forma mais tradicional: sua organização global será em forma de seqüência narrativa, mas inúmeras outras seqüências poderão ser nele identificadas. Exemplo disso são as dialogais, as descritivas, as explicativas e as argumentativas, assim como outras formas de planificação.

Como consequência lógica da posição do ISD sobre as seqüências, pode-se afirmar que não há possibilidade de se definir ou classificar todos os *gêneros* existentes pelo critério de *seqüência*. Há a constatação de que existem *textos* vários em que elas não ocorrem, o que nos leva à hipótese de que também há *gêneros de textos* que não as apresentam. Muito menos podemos afirmar que um *gênero* se diferencia de todos os demais por apresentar um tipo de seqüência e não outro. No máximo, podemos apenas identificar grandes famílias de *gêneros* - narrativos, argumentativos, descritivos etc. - que apresentam uma *seqüência* dominante, mas conscientes de que não cobrimos todos os *gêneros* existentes.

Entretanto, ainda resta uma pergunta: mesmo com a impossibilidade de identificarmos e classificarmos de forma precisa todos os gêneros de textos utilizando os conceitos de tipos de discurso e de seqüência, esses conceitos podem ser úteis para essa identificação e classificação? É para essa questão que nos voltamos a seguir.

Da utilidade dos conceitos de tipos de discurso e tipos de seqüência para a caracterização de gêneros

A hipótese inicial do grupo de Genebra é a de que a *tipos de textos* diferentes (Bronckart *et al.*, 1985, p. 67; Schnewly, 1985, p.104), deveriam corresponder *tipos de discurso* diferentes. Daí inferimos que, naquele momento, os autores acreditavam que os *gêneros* poderiam ser identificados e classificados com base

nos *tipos de discurso*, ou, em outras palavras, com base na materialidade lingüística, o que não foi confirmado pelas pesquisas desenvolvidas.

Assim, com base em Bronckart (1997), podemos afirmar que os autores passaram a considerar que os *gêneros de textos* nunca podem ser identificados e definidos apenas com base em suas propriedades lingüísticas, devendo-se abandonar qualquer projeto de identificação-definição-classificação dos textos com base exclusivamente em suas propriedades internas. Conforme já observamos, a identificação dos *tipos de discurso* e/ou dos *tipos de seqüências* não seria suficiente para isso. Entretanto, essa conclusão não nos permite, *ipso facto*, afirmar que a identificação dos *tipos de discurso* e das *seqüências* seja inútil nem negar que ela pode ser utilizada como alguns dos critérios, ao lado de muitos outros, para a caracterização de um determinado gênero. Do mesmo modo, constatar que *tipo de discurso* e *tipo de seqüência* não são critérios suficientes para classificar *gêneros* não permite negar sua ocorrência nos textos nem afirmar, categoricamente, que eles não precisam ser ensinados e aprendidos ou que seja inútil desenvolver pesquisas que os tomem como objeto. Com isso, estaríamos, de certa forma, invalidando substanciais estudos sobre os fenômenos textuais, oriundos de diferentes vertentes, como da Teoria da Enunciação, da Lingüística Textual e dos estudos de literatura.

Com essas considerações, chegamos ao final de uma das etapas do caminho traçado para a busca do conceito de *gêneros de textos* no ISD, que nos permitiu delinear o que *os gêneros de textos não são*, nessa perspectiva teórica. A seguir, busquemos discernir o que *eles são* nessa perspectiva teórica. Para isso, apresentaremos, a seguir, as teses maiores defendidas por essa teoria, que nos permitirão contextualizar o conceito num quadro de idéias mais amplo.

Os gêneros de textos como reguladores e como produtos das atividades (sociais) de linguagem

A primeira distinção conceitual importante para compreendermos o quadro teórico mais geral do ISD é a que diferencia *atividade* de *ação*. O termo “atividade” é utilizado para “designar uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado” (Machado e Bronckart, no prelo). Cada atividade é constituída de *ações*, condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, que são motivadas e orientadas por objetivos que implicam a repre-

sentação e a antecipação de seus efeitos na atividade social.

Bronckart *et al.* (1996) consideram que a *atividade social* e os produtos dessa *atividade* são o princípio explicativo das *ações* individuais¹⁴. A atividade e seus produtos seriam as unidades de estudo de disciplinas como a Sociologia ou a Lingüística, enquanto para a Psicologia, a unidade de estudo específica seria a *ação*, que é considerada, de um ponto de vista interno ou psicológico, como uma unidade de funcionamento mental-comportamental. O problema maior da Psicologia seria o da interpretação das *ações de linguagem* e das não verbais¹⁵. Clarificada a distinção entre atividade e ação, o ISD sustenta, de um ponto de vista sócio-histórico, que as *atividades* são os determinantes primeiros do funcionamento psíquico humano e das *ações* e que essas *atividades* apóiam-se fundamentalmente nas *atividades de linguagem*. Nesse quadro, os homens produzem ferramentas que lhes permitem transformar a natureza e os objetos. A diferenciação dessas *atividades*, no decorrer da história, fez – e faz – surgirem novos instrumentos ou ferramentas próprias para cada uma delas. Do mesmo modo, produziram-se – e são produzidas – formas semióticas (os signos, as línguas, por exemplo) para a regulação dessas atividades. Para o agir humano e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a apropriação desses construtos históricos (ferramentas e formas semióticas) é crucial, pois é essa apropriação que permite que o indivíduo aja sobre a natureza e sobre o outro, contribuindo para a realização da atividade.

Assim, em relação aos gêneros, no decorrer da história, tal como proposto por Bakhtin (1953/1992) no quadro das *atividades sociais*, foram e são produzidas determinadas formas comunicativas que, estabilizando-se de forma mais ou menos forte, constituem os *gêneros de textos*. A diferenciação das esferas de atividade teria levado – e leva – a uma constante diferenciação dos *gêneros de textos* próprios de cada uma dessas esferas. Portanto, os *gêneros de textos* constituem-se como *pré-construtos* (Bronckart,

2001), isto é, construtos existentes *antes de* nossas *ações*, e necessários para sua realização. De acordo com Bronckart (1996), eles são objeto de avaliações sociais permanentes, o que acaba por constituí-los, em um determinado estado sincrônico de uma sociedade, como uma espécie de “reservatório de modelos de referência”, dos quais todo produtor deve se servir para realizar *ações de linguagem*. Eles se encontram necessariamente indexados às situações de ação de linguagem, isto é, são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, um determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para uma determinada situação de ação.

Assim, podemos inferir que os *gêneros de textos*, por serem produtos sócio-históricos, são elementos explicativos da *ação de linguagem* e que, portanto, não seriam unidades de estudo próprias da Psicologia, o que explicaria o fato de não termos nenhum trabalho dos autores do ISD que tenha a pretensão de identificar-definir-classificar os *gêneros*, a não ser em propostas de cunho didático (Dolz e Schneuwly, 1998, por exemplo), ou para finalidades teóricas, buscando-se hipóteses sobre o papel dos *gêneros na ação de linguagem* (Bronckart, 1996, por exemplo) ou ainda para o estudo do desenvolvimento das funções superiores (Schneuwly, 1994, por exemplo).

O gênero como ferramenta da ação de linguagem e a ação de linguagem como reformuladora do gênero

É no artigo de Schneuwly de 1994 que, de fato, encontramos a primeira discussão mais completa sobre o papel dos gêneros na ação de linguagem e no desenvolvimento do funcionamento psíquico humano. Em primeiro lugar, o autor relembra que, no quadro da epistemologia marxista, a atividade humana em geral é concebida como tripolar, envolvendo um sujeito que age sobre objetos ou situações, utilizando objetos específicos, socialmente elaborados, que são *ferramentas* para a ação e que determinam o comportamento do indivíduo, guiando, aperfeiçoando e dife-

¹⁴ Mesmo sendo individuais, o estatuto dessas ações é social.

¹⁵ Entretanto, é bom lembrar que, como afirma Bronckart (2002), dado que as atividades sociais, seus produtos e as ações encontram-se intrinsecamente relacionados, a Psicologia que se quer construir não pode ser totalmente autônoma, devendo articular-se aos trabalhos desenvolvidos em outras disciplinas. Parece-me que assim se justifica o fato de encontrarmos no ISD, principalmente em Bronckart (1997), referências a diferentes autores de diferentes domínios disciplinares, tais como Bakhtin e Habermas e, em outro nível, a inúmeros lingüistas. Da mesma forma, não se pode estranhar a incursão dos autores por problemas de ordem propriamente lingüística, uma vez que a relação entre a Psicologia e as demais ciências sociais é vista de forma dialética.

renciando sua percepção em relação à situação em que se encontra. Analogamente, o autor (Schneuwly, 1994, p.160-162) considera que, nas atividades de linguagem, os gêneros se constituem como verdadeiras *ferramentas semióticas complexas*, que permitem que realizemos ações de linguagem, participando das *atividades sociais* de linguagem: “visivelmente há um sujeito, o locutor-enunciador, que age linguisticamente (falar/escrever) em uma situação definida por uma série de parâmetros com a ajuda de uma ferramenta que aqui é o gênero, uma ferramenta semiótica complexa” (Schneuwly, 1994, p.160, tradução nossa). A apropriação dos gêneros seria, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas.

De acordo com Bronckart (1997), os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. E é com base nesses conhecimentos que o produtor “adota” um gênero particular que lhe parece ser o mais adequado a uma determinada situação. Esse processo, entretanto, não é quase nunca uma simples reprodução de modelos de gêneros disponíveis. Se obrigatoriamente tomamos um modelo preexistente a uma determinada ação de linguagem, entretanto, quase nunca, o resultado vai ser uma reprodução exata desse modelo. Dado que as situações de ação de linguagem, pelo menos em parte, são sempre diferentes, o produtor vai sempre adaptar o gênero aos valores particulares da situação em que se encontra. Esse processo de adaptação poderá trazer conseqüências sobre os diferentes níveis do texto: na organização interna, nos mecanismos enunciativos, nos mecanismos de textualização. Ao final do processo, o texto produzido acabará por ser dotado de um estilo particular. Assim, toda produção pode contribuir para a modificação do gênero. Na realidade, estamos diante de um processo de reprodução-adaptação de um determinado gênero, gerador de novos exemplares de textos, mais ou menos diferentes dos modelos preexistentes. É pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam continuamente e assumem um estatuto fundamentalmente dinâmico e histórico.

O modelo de análise de textos e sua utilização

Conforme expus no decorrer deste artigo, as dificuldades de se identificar-descrever-classificar os gêneros são inúmeras, motivadas por razões de di-

ferentes ordens, e, dentre elas, saliento as seguintes: a existência de um número teoricamente ilimitado de gêneros, o fato de se encontrarem em mutação permanente; o fato de que, mesmo que os falantes de uma determinada sociedade tenham conhecimentos sobre os gêneros existentes, nem sempre sabem nomeá-los e classificá-los de forma segura e confiável, pois há gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são muito divergentes; o fato de que eles podem ser distinguidos por um grande número de critérios, que vão desde os de ordem pragmática até o do tipo de suporte utilizado para sua circulação; o fato de que não se pode detectar uma correlação direta entre cada gênero e um conjunto particular de características lingüísticas. Finalmente, o fato de que o texto oral ou escrito, que é o temos como objeto efetivo de análise, como vimos, nunca é uma simples cópia de um gênero. Por isso, além das características comuns a um determinado gênero, o texto também vai exibir propriedades completamente particulares. Portanto, no processo de análise desse objeto concreto que é o texto, estaremos sempre confrontados a realizações muito diferenciadas de um mesmo gênero.

Diante dessa dificuldade, o modelo que é proposto pelo ISD não é, de fato, um modelo de análise de gêneros em si mesmo. Trata-se de modelo de textos, tal como mostraremos a seguir, embora tenha sido e esteja sendo utilizado por muitos pesquisadores (tanto pelos de Genebra como por alguns brasileiros) para o levantamento de características ensináveis de um gênero de texto.

As operações de linguagem e o modelo de análise

Para compreender esse modelo, é necessário novamente tomarmos concepções mais amplas do ISD. Assim, retomando o conceito de *ação* como a unidade psicológica que é seu objeto de estudo privilegiado. Vemos que os autores consideram que a forma de se atingir os objetivos da *ação* constitui-se como tarefas a serem realizadas por meio de determinadas *operações*, não inatas, mas “aprendidas”. Na mesma linha de raciocínio, a *ação de linguagem* pode ser vista como um conjunto de *operações de linguagem*, que constituem uma unidade e cujo resultado final é o texto. A responsabilidade da realização dessa ação pode ser atribuída a um indivíduo particular, que é movido por motivos e orientado por objetivos, no quadro de uma atividade social.

O modelo proposto não pode ser visto como um modelo que reproduza as operações efetivamente desenvolvidas pelo produtor, de forma linear, embora sua exposição linear possa provocar essa interpretação. Na verdade, elas se desenvolvem em interação contínua. Assim, consideremos, em primeiro lugar, as operações que envolvem a mobilização de conhecimentos sobre a situação e a adoção de um determinado gênero. Essa *situação (de ação de linguagem)* é vista sob o ponto de vista interno, não podendo ser confundida e tomada como sendo correspondente ao quadro espaço-temporal físico concreto em que o produtor se encontra. Ela corresponde ao conjunto de representações inicialmente mobilizadas pelo produtor, que serve de *base de orientação* para a *ação de linguagem* e que vai ter influência decisiva sobre a forma e sobre os conteúdos textuais. Isso envolve as representações sobre *os conteúdos* que vão ser verbalizados; sobre o espaço-tempo em que o emissor e o receptor se situam; sobre o emissor e o receptor, no seu aspecto físico; sobre o lugar social (instituições, por exemplo) no qual se realiza a interação e no qual vai circular o texto; sobre os papéis sociais desempenhados pelo emissor e pelo receptor, que lhes conferem o estatuto de enunciador e de destinatário e sobre os efeitos que o produtor quer produzir no destinatário.

Embora esses conhecimentos sejam produtos de uma construção sócio-histórica, eles também não podem ser vistos como meras cópias das representações sociais, dada a influência das histórias de vida particulares na sua construção. Por outro lado, o fato de serem oriundos do social, determina que sejam pelo menos parcialmente compartilhados pelos participantes das interações e também pelos intérpretes ou analistas da *ação de linguagem* pertencentes à mesma sociedade e cultura. É isso que permite que, no processo de análise de textos, o passo inicial do analista seja o levantamento de hipóteses sobre a *situação de ação de linguagem* em que se encontrava o produtor, isto é, sobre o conjunto de representações que a definem.

Ao mesmo tempo, como já vimos, o produtor deve necessariamente mobilizar o conjunto de seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, o que contribui também para a definição da situação, e, além disso, adaptá-lo a um destinatário, a um conteúdo, a um objetivo determinado em uma situação particular, o que constitui uma outra operação de linguagem.

A adoção de um gênero implica dois subcon-

juntos de operações: as de *regulação da infraestrutura geral do texto*, que envolvem a *escolha dos tipos de discurso* e *de seqüências*; e as de *seleção e elaboração dos conteúdos*. Além disso, no processo de produção, teríamos ainda as operações de *textualização*, que envolvem *as de conexão e segmentação*, e *as de coesão verbal e nominal*; as de *regulação das vozes enunciativas* e as de *expressão de modalização*; as de *construção de enunciados* e as de *seleção de itens lexicais*.

Ora, essa discriminação das *operações* envolvidas na produção de linguagem (Dolz e Schneuwly, 1998, p. 76-81) relaciona-se diretamente ao modelo de análise proposto, tal como podemos ver no quadro abaixo, em que mostramos a existência de um paralelismo quase total entre essas operações (Dolz e Schneuwly, 1998) e os *níveis de análise* (Bronckart, 1997)¹⁶ propostos no modelo.

Efeitos esperados do ensino-aprendizagem dos gêneros e dos diferentes níveis da textualidade

Como vimos, o método de análise de texto do ISD encontra seu respaldo e sua lógica interna nas concepções globais desse quadro teórico. Ao utilizarmos esse método, aliado a outros estudos de discurso com ele compatíveis, e geralmente com finalidades didáticas, temos tomado como hipótese que textos que são socialmente considerados como pertencentes a um determinado gênero apresentarão algumas características semelhantes, que podem ser atribuídas às restrições genéricas. O conjunto das análises tem nos permitido detectar essas características, que consideramos relevantes para o ensino de um determinado gênero, possibilitando a construção de “modelos didáticos de gêneros”, que podem guiar tanto a elaboração e a avaliação de material didático quanto a avaliação das capacidades de produção textual dos alunos. Entretanto, esses modelos didáticos têm de ser vistos como uma possibilidade dentre outras, e não como o modelo único e definitivo, devendo ser sempre orientados pelos objetivos educacionais que perseguimos. A clareza que devemos ter sobre essa parcialidade parece ser fundamental, uma vez que ela pode impedir-nos de abordá-los, principalmente no ensino e na formação de professores, como “modelos” intocáveis e invariáveis.

¹⁶ Essa tripartição das operações de linguagem pode ser encontrada em inúmeros textos dos autores, às vezes de forma implícita ou com terminologia um pouco modificada.

Como lingüistas aplicados voltados para o campo da educação, temos considerado que os gêneros, enquanto construtos sócio-histórico-culturais, devem ser dominados pelas crianças e jovens em formação, para que possam atuar como verdadeiros agentes em nossa sociedade, usando e transformando as ferramentas materiais e semióticas disponíveis. Em decorrência, justifica-se nosso crescente interesse pelos gêneros. Entretanto, a reflexão teórica que temos desenvolvido e que buscamos apresentar neste artigo nos aponta que o que os autores do ISD consideram como “ensinar gêneros”, na verdade, não significa tomá-los como o objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da *atividade social* em que as *ações de linguagem* se realizam. O objeto real de ensino e aprendizagem, portanto, seriam as *operações de linguagem* necessárias para essas *ações*, operações essas que, dominadas, constituiriam as *capacidades de linguagem*.

Baseando-nos em Bronckart (no prelo), diremos que, com o ensino-aprendizagem dos gêneros, o aluno pode desenvolver seu conhecimento sobre os gêneros, sobre sua relação com o contexto, sobre o conjunto de suas coerções lingüísticas e das valorações sociais pró-

prias de cada um deles, assim como seu conhecimento sobre a possibilidade de adaptá-los a uma determinada situação. Mas o ensino-aprendizagem dos diferentes níveis da textualidade, no quadro do gênero mobilizado, seria absolutamente indispensável também. Com o ensino-aprendizagem dos tipos de discurso, o aluno pode dominar a mobilização das unidades e das estruturas lingüísticas próprias de cada tipo e aprender as relações de interdependência entre gêneros, tipos e situação, inserindo-se nas representações coletivas constituintes dos mundos discursivos. Com o ensino-aprendizagem dos diferentes tipos de planificação, ele pode desenvolver processos mentais e linguageiros complexos: raciocínios *práticos*, implicados nas interações dialógicas; raciocínios *causais-cronológicos*, implicados nos relatos e nas narrações; raciocínios de ordem *lógica* e/ou *semi-lógica*, implicados nos discursos teóricos. Com o ensino-aprendizagem dos mecanismos enunciativos, pode desenvolver a capacidade de assumir diferentes formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em um grupo social e de se situar em relação a eles. Já o domínio dos mecanismos de coesão verbal parece permitir o desenvolvimento das *representações do tempo e de sua organização*. Fi-

Quadro 2. Operações de linguagem e níveis de análise do texto¹⁷.

| Operações | Níveis da análise |
|--|--|
| 1. Mobilização de representações sobre - o contexto físico da ação - o contexto sócio-subjetivo - conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados | 1. Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor o contexto físico da ação o contexto sócio-subjetivo conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados |
| 2. Adoção do gênero | 2. Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão |
| 3. Gerenciamento da infraestrutura textual 3.1. escolha do(s) tipos de discurso 3.2. seleção e organização global e local dos conteúdos | 3. Análise da infraestrutura textual: 3.1. identificação dos tipos de discurso e de sua articulação 3.2. identificação do plano global do texto e dos tipos de seqüências |
| 4. Textualização 4.1. estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações | 4. Identificação dos mecanismos de textualização 4.1. da conexão e da coesão nominal e verbal |
| 4.2. estabelecimento de um posicionamento enunciativo: gerenciamento das vozes expressão de modalizações | 4.2. de mecanismos enunciativos ¹ de inserção de vozes de modalizações |
| 5. Construção de enunciados | |
| 6. Seleção de itens lexicais | |

¹⁷ Observe-se mais uma vez que é apenas do ponto de vista teórico que esses três níveis podem ser separados em níveis distintos; pois, na verdade, encontram-se em inter-relação contínua.

nalmente, o ensino-aprendizagem da utilização dos signos da língua, permitiria desenvolver a capacidade de selecionar e de utilizar os signos, com a apropriação progressiva de suas nuances semânticas.

Conclusões

Resta reafirmar aqui a convicção de que para o “ensino dos gêneros” é necessário termos consciência de que as restrições sociais deixam sempre, a todo momento, em cada ação, uma brecha, uma “falha”, uma incompletude por onde podemos deslizar. Do mesmo modo, reconhecendo essa incompletude no próprio modelo de análise do ISD, considero que ele não pode – e não deve, e não quer – ser tomado mecanicamente ou unidirecionalmente. Trata-se de uma ferramenta, que, ao lado de outras - e como todas as outras - pode e deve ser continuamente adaptada e reformulada diante das situações concretas de pesquisas. É necessário compreender a complexidade do agir humano e considerar os textos como um espaço em que a dialética entre a criatividade da ação humana e as restrições sociais se mostra do modo mais evidente, inclusive no quadro das atividades educacionais.

Assim, o ensino de gêneros terá seu sentido assegurado, se soubermos claramente o que queremos dizer com isso e se tivermos a perspectiva clara de que, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que os dominamos, deles podemos “escapular”. Assim, poderemos orientar nossos alunos não só para dominá-los, mas para transformá-los, criando a possibilidade de construção de um espaço em que o sucesso do agir humano não seja visto como sendo sempre assegurado por prescrições pré-construídas, mas espaço em que essas restrições socialmente estabelecidas podem ser superadas. Espaço esse, entre a restrição e a liberdade que nos permite instituir-nos como *peçoas*, como verdadeiros *atores* nas diferentes atividades sociais das quais participamos.

Referências

- ADAM, J.M. 1992. *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.
- BAKHTIN, M. 1953/1992. Os gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN (ed.), *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, p.275-326.
- BRONCKART, J.P. 1996. Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies livres*, 78:1-20
- BRONCKART, J.P. 1997. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.P. 2001. La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures. In: BERNIÉ, J.P.(ed.), *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p.19-41.
- BRONCKART, J.P. 2002. L'explication en psychologie au défi de la signification. *Estudios de Psicologia*, s/n., s/p.
- BRONCKART, J.P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Conferência inaugural do XIV INPLA. *Intercâmbio*, no prelo.
- BRONCKART, J.P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C. e PASQUIER, A. 1985. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris, Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.P.; CLEMENCE, A.; SCHNEUWLY, B. e SCHURMANS, M.N. 1996. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. *Revista Brasileira de Educação*, 3:64-74.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- ESTEFAGO, F. 2001. *Reflexão crítica: caminhos para novas ações*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. LAEL-PUCSP.
- MACHADO, A.R. e BRONCKART, J.P. Análise de documentos de prescrição do trabalho educacional: os “Parâmetros Curriculares Nacionais” e “Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise”. *D.E.L.T.A.*, no prelo.
- SCHNEUWLY, B. 1985. Le texte intermédiaire: un espace qui éclate. In: J.P. BRONCKART; D. BAIN; B. SCHNEUWLY; C. DAVAUD e A. PASQUIER (eds.), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris, Delachaux & Niestlé, p. 102-137.
- SCHNEUWLY, B. 1994. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. REUTER (ed.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque de l'Université Charles-de-Gaulle III*. Neuchâtel, Peter Lang, p.155-173.

Recebido em mar/2004

Aceito em maio/2004

Anna Rachel Machado

PUC/SP

PPG em Linguística Aplicada e
Estudos da Linguagem