

A CONSTRUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS DE GÊNEROS: APORTES E QUESTIONAMENTOS PARA O ENSINO DE GÊNEROS

Anna Rachel Machado*

Vera Lúcia Lopes Cristovão**

Resumo: O objetivo central do artigo é o de traçar um quadro ilustrativo de pesquisas brasileiras desenvolvidas para a construção de “modelos didáticos de gêneros”, de suas respectivas seqüências didáticas e de trabalhos didáticos de intervenção desenvolvidos nessa perspectiva. Entretanto, limitarmos-nos às que assumem a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD), desenvolvidas no Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUCSP), mas, sobretudo, às que foram desenvolvidas e/ou orientadas por Machado e às que, posteriormente, foram desenvolvidos de forma autônoma por diferentes pesquisadores. Nesse levantamento, mostraremos a validade da utilização dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD que foram assumidos por esses pesquisadores, quais foram os gêneros trabalhados, os diferentes objetivos perseguidos, as conclusões teóricas, metodológicas e/ou didáticas a que eles conseguiram chegar e as questões que ainda deixam em aberto.

Palavras-chave: interacionismo sociodiscursivo; gênero textual; modelo didático; seqüência didática; pesquisa educacional.

L'ISD se conçoit comme un cadre de référence en permanence *en chantier*, [...] *un projet qui se construit collectivement...*
(BRONCKART, J.-P., 2004)

1 INTRODUÇÃO

O objetivo central que temos neste artigo é o de traçar um quadro ilustrativo de algumas das pesquisas brasileiras e os trabalhos didáticos desenvolvidas no quadro do interacionismo sociodiscursivo, inicialmente no LAEL – PUC/SP – foco pioneiro da introdução dessa abordagem no Brasil, desde o início da década de 90. Serão enfocados especificamente os que foram desenvolvidos para a construção de “modelos didáticos de gêneros”, de suas respectivas seqüências didáticas e de outras formas

* Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora em Lingüística Aplicada.

** Professora da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Lingüística Aplicada.

de intervenção no ensino com base nesses modelos. De acordo com Machado (2005), esses estudos começaram com mais força nesse Programa, por volta de 1995 (portanto, antes da edição dos PCN, em 1998), com pesquisas desenvolvidas por Rojo, Magalhães e Machado, mesmo que com diferenças de abordagem e de objetivos. A partir daí, expandiram-se para diversos outros núcleos de pesquisa e de intervenção didática, sobretudo após a edição dos PCN, o que lhes conferiu maior legitimidade e valorização no interior de nossa comunidade científica, quer seja pela adesão aos princípios que os guiam quer seja pela oposição a eles.

Entretanto, neste artigo, limitar-nos-emos ao levantamento de pesquisas inicialmente desenvolvidas e/ou orientadas por Machado¹ e, posteriormente, de forma autônoma, por diferentes pesquisadores que seguiram a mesma orientação em núcleos espalhados pelo Brasil. Esses estudos, em geral, têm-se caracterizado por investigar diferentes gêneros em grande variedade de contextos sociais, tendo como ponto comum a sua característica intervencionista, no seu sentido mais amplo² e, em especial, no campo do ensino de línguas. Uma outra característica comum é o fato de tomarem aportes desenvolvidos sobretudo por Dolz e Schneuwly (1998), no quadro da Didática de Línguas e da intervenção direta na educação suíça, em estreita relação com a reflexão teórico-metodológica de Bronckart (1999 e ss.) sobre as questões referentes ao desenvolvimento humano e sobre o papel da linguagem nesse desenvolvimento.

Para atingirmos nosso objetivo, o artigo apresenta a seguinte configuração: em primeiro lugar, apresentamos os pressupostos teóricos mais amplos do ISD que orientaram as pesquisas e os pressupostos propriamente didáticos sobre o ensino de gêneros. Em segundo lugar, discutiremos os problemas que a transposição didática de qualquer objeto de conhecimento científico pode nos trazer. Em terceiro, enfocaremos a questão da necessidade da construção de modelos didáticos de gênero para a transposição adequada do conceito de gênero para o ensino, os fundamentos que guiam essa construção e os passos que seguimos para chegar a ela. Em quarto lugar, apresentaremos as pesquisas e as intervenções didáticas que têm-se desenvolvido, mostrando sua relevância e originalidade em

¹ Para um levantamento mais exaustivo, teríamos de desenvolver uma pesquisa muito mais ampla, que poderá ser efetivada em outro momento.

² Consideramos que elas se caracterizam por serem “intervencionistas” em um sentido mais amplo, uma vez que não necessariamente elas estiveram direcionadas por uma intervenção direta nas escolas, mas como um trabalho preparatório para possíveis intervenções.

relação aos que foram desenvolvidos pelo Grupo de Genebra. Finalmente, nas conclusões gerais, apontaremos os aportes dessa abordagem e os problemas que ainda deixam em aberto.

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO DE LÍNGUAS CENTRADO NOS GÊNEROS TEXTUAIS

O *interacionismo sociodiscursivo* baseia-se em, integra e desenvolve a teoria psicológica de Vygotsky, assumindo e defendendo cinco princípios básicos (BRONCKART, 2005), que, resumidamente, são os seguintes:

- a) as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;
- b) todos os processos de desenvolvimento humano se efetuariam com base nos pré-construídos humanos, isto é, nas diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade;
- c) o desenvolvimento humano se efetuaria no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social;
- d) os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do *mesmo* desenvolvimento humano;
- e) a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são re-produzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Defendendo esses princípios de base, Bronckart (2004) enumera uma série de objetos de pesquisa que deveriam ser considerados e caracterizados pelos estudos do ISD, constituindo-se assim um verdadeiro programa de pesquisa para os pesquisadores que assumem essa abordagem. Esses objetos seriam os seguintes:

- a) os pré-construídos sociais, dentre os quais teríamos as atividades sociais, as formações sociais, as línguas naturais e os gêneros de uma determinada sociedade;
- b) as características dos sistemas educacionais e formativos, institucionalizados ou não, que permitem a transmissão dos pré-construídos sociais às novas gerações;
- c) os mecanismos de apropriação e de interiorização por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos e sua identidade como pessoa.

Em relação aos gêneros de texto, Bronckart (2003) considera, como inúmeros outros autores, que todo indivíduo de uma determinada comunidade lingüística, ao agir com a linguagem, é confrontado permanentemente com um universo de textos pré-existentes, organizados em “gêneros”, que se encontram sempre em um processo de permanente modificação e que são em número teoricamente ilimitado. Desde o momento do nascimento, a exposição contínua aos gêneros vai construindo nos leitores e nos produtores um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades específicas de diferentes gêneros, mesmo que de forma não consciente ou sistemática. Essas regras e propriedades acabam por ser apropriadas e, como em todos os processos de aprendizagem social, acabam por sofrer modificações contínuas, conforme Bakhtin (1992) assinala, quando define os gêneros como “formas relativamente estáveis de enunciados”. Desse modo, estando em permanente modificação, derivada não só das transformações das atividades sociais, mas também das transformações introduzidas pelos próprios produtores, é só de um ponto de vista teórico que podemos falar em “modelos de gênero”.

Por seu lado, trabalhando mais intensamente nas questões da Didática de Línguas, Schneuwly (1994) mobilizou a noção de gênero para seus objetivos de pesquisa, fornecendo-nos uma das concepções mais vigorosas para a questão do ensino-aprendizagem de gêneros e para a elaboração de materiais didáticos adequados. Em primeiro lugar, o autor nos relembra que, no quadro da epistemologia marxista, que é assumida pelo grupo de Genebra, a atividade humana é concebida como sendo constituída por três pólos, envolvendo um *sujeito* que age sobre *objetos ou situações*, utilizando-se de objetos específicos, sócio-historicamente elaborados, que se constituem como *ferramentas* para o agir. Essas ferramentas determinariam o comportamento do indivíduo, guiando, aperfeiçoando e diferenciando sua percepção da situação em que se encontra e dos objetos sobre os quais atua. Em

segundo lugar, o mesmo autor estabelece uma analogia entre o uso dos instrumentos materiais nas atividades não verbais com os gêneros textuais, defendendo a tese de que esses gêneros se constituem como verdadeiras *ferramentas semióticas complexas* que mediatizam a ação de linguagem, permitindo a produção e a compreensão de textos.

Na verdade, conforme mencionado pelo autor, ele parte dos estudos desenvolvidos por Rabardel (1993) sobre “a gênese instrumental”. Partindo também desse último autor, Clot (1999) assinala que a sociedade sempre disponibiliza um conjunto de *artefatos* sócio-historicamente construídos, materiais ou simbólicos, que, se apropriados pelo indivíduo *por si* e *para si*, se constituem em verdadeiros *instrumentos* para seu agir³. Assim, de nosso lado, concluímos que os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem. Portanto, podemos pensar que, no ensino de gêneros, se os aprendizes não sentirem necessidade de um determinado gênero para seu agir verbal, haverá muito maior dificuldade para sua apropriação.

Ainda segundo Schneuwly (1994), no processo de desenvolvimento dos indivíduos, sua participação em diferentes atividades sociais vai lhes possibilitando a construção de conhecimentos sobre os gêneros e sobre os esquemas para sua utilização. Entretanto, se os gêneros mais informais vão sendo apropriados no decorrer das atividades cotidianas, sem necessidade de ensino formal, os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitariam ser aprendidos mais sistematicamente, sendo seu ensino uma responsabilidade da escola, que teria a função de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade.

Entretanto, conforme aponta Bronckart (2003), a diversidade teoricamente ilimitada dos gêneros e a variabilidade de sua manifestação concreta nos textos introduz um problema de ordem metodológica, que é o da definição particular de cada um deles, de sua classificação e da identificação de suas características centrais. Para o autor, estamos sempre diante de uma certa circularidade metodológica inevitável, uma vez que, para conceituar os gêneros, devemos primeiro ter algum conhecimento sobre o que eles são. Mesmo assim, seria possível efetuar um estudo

³ Por exemplo, em uma fábrica, instrumentos materiais disponibilizados podem ser considerados inúteis pelo trabalhador, que não se apropriará deles facilmente.

dessas características a partir de um conjunto de textos intuitivamente classificados em gêneros diferentes, levantando suas características e construindo “modelos” que os caracterizariam. A comparação de diferentes modelos poderia nos fornecer pistas para encontrarmos semelhanças e/ou diferenças que podemos não perceber de início, o que nos levaria a reformular os “modelos de gêneros” ou os “gêneros teóricos” inicialmente construídos.

Nessa mesma linha de raciocínio, em relação ao ensino de gêneros, seria necessário construirmos materiais didáticos adequados, que propiciassem a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com o nível das capacidades dos alunos, isto é, que efetivássemos uma *transposição didática* adequada, cujos problemas abordaremos a seguir, apontando uma possível via para sua superação.

3 PROBLEMAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A EMERGÊNCIA DAS SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS COMO FORMA DE SUPERÁ-LOS

Segundo os pesquisadores de didática de disciplinas escolares, corrente conhecida como “Escola de Didática” francesa, de cujas reflexões o grupo de Genebra também se serve e reelabora (BRONCKART; PLAZAOLLA GIGER, 1998), o termo *transposição didática* não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos.

Em um primeiro momento, podemos considerar que há três níveis básicos nessas transformações: no primeiro, temos o “conhecimento científico” propriamente dito, que sofre um primeiro processo de transformação para constituir o “conhecimento a ser ensinado”, que, finalmente, ainda se transforma em “conhecimento efetivamente ensinado” e que, inevitavelmente ainda se constituirá em “conhecimento efetivamente aprendido”. A nosso ver, pesquisas voltadas para o estudo da transposição didática poderiam ainda detectar outros sub-níveis entremeados a esses três níveis básicos.

Aplicando essas concepções à transposição didática da noção de gênero, podemos dizer que, desde os PCN de LP de quinta a oitava série, nos defrontamos com o primeiro nível de transposição. Nesse primeiro nível, na passagem do

conhecimento científico para conhecimento a ser ensinado, uma série de injunções determina o que, dentre os inúmeros objetos do conhecimento científico, pode ser considerado como objeto a ser ensinado. A escolha desses objetos sofre um controle social, que é exercido oficialmente pelas autoridades do ensino e, cientificamente, pelos especialistas que atuam junto às instituições governamentais, como por exemplo, aqueles que trabalharam para o MEC na elaboração dos PCN.

De acordo ainda com a teoria da transposição didática, em relação ao ensino de línguas, já nesse primeiro nível podem surgir alguns problemas. O primeiro deles diz respeito à própria seleção dos conteúdos a serem ensinados, uma vez que essa seleção leva em conta, ao mesmo tempo, tanto o conhecimento científico quanto as práticas sociais de linguagem. O problema é que essas práticas sociais, como qualquer outro fenômeno, devem ter sido objeto de leitura, de compreensão, de explicação anterior e, se a construção do conhecimento sobre elas ainda não tiver sido desenvolvida no campo científico, a sua abordagem no ensino pode ficar submetida ao senso comum e/ou à ideologia. A nosso ver, esse foi um dos problemas enfrentados para a consolidação do ensino de gêneros na escola brasileira, uma vez que o conhecimento sobre esse objeto, se não era incipiente, não era – nem é – consensual em nossa comunidade científica.

Outro problema que pode surgir a partir desse primeiro nível de transposição didática é o processo de autonomização de determinados objetos do conhecimento científico, que, inevitavelmente, são separados da teoria global e da problemática científica em que surgiram e em que ganham seu sentido específico. Em razão disso, quando transpostos para serem conhecimentos a serem ensinados, é muito comum que outras significações lhes sejam atribuídas. Não é de se estranhar, portanto, as diferentes significações que foram – e ainda são – atribuídas, nos diferentes níveis de ensino, à noção de gênero de texto ou de discurso.

Além disso, certas noções, que no quadro da ciência de base aparecem com o estatuto de hipótese ou de proposta de estudo, podem ser apresentadas nos documentos oficiais de modo assertivo, como verdades absolutas já estabelecidas e consensualmente aceitas no campo científico em questão. Esse seria o fenômeno clássico da reificação ou da dogmatização de noções que são selecionadas para o ensino. Exemplo clássico dessa reificação foi o conceito de esquema narrativo, que, oriundo dos estudos estruturalistas para a análise dos contos russos, começou a ser utilizado para qualquer gênero de texto que apresentasse relato de ações, o que nem sempre, como sabemos, é adequado ou pertinente.

Outro problema em relação à transposição didática, desde o seu primeiro nível, é o da compartimentalização dos conteúdos/noções selecionados e o risco de se chegar a uma incoerência global na proposta oficial. Por exemplo, como sabemos, atualmente não temos uma teoria de linguagem única, capaz de dar conta de todas as questões de linguagem ou das línguas no conjunto de seus aspectos. Não temos um paradigma conceitual estável e consensualmente reconhecido, mas sim, vários sistemas teóricos em concorrência, estando nosso campo científico cindido em numerosas subdisciplinas que tratam de objetos limitados *a priori* (aspectos sociais, fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, textuais, discursivos etc.). Além disso, como sabemos, as comissões de especialistas reunidos para a construção de diretrizes gerais para o trabalho dos professores são constituídas por pesquisadores com diferentes posicionamentos teóricos e didáticos, o que leva, inevitavelmente, a soluções de compromisso entre as partes.

De todos esses aspectos, surgem problemas sérios para a transposição didática: Por exemplo, como desenvolver atividades de reflexão gramatical úteis e adequadas para a produção textual, sem efetuar uma separação dos conhecimentos gramaticais dos textuais ou discursivos? O que temos observado, nas diferentes reformas levadas a cabo, é que aqueles especializados em ensino de línguas têm sido obrigados, no primeiro nível da transposição, a se servirem de elementos provenientes de diferentes teorias ou de diferentes subáreas, tentando construir um mínimo de coerência no próprio campo didático, que, infelizmente, nem sempre pode ser atingida.

Ora, foi justamente a observação desses problemas e, principalmente, o da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas que levou os pesquisadores francófonos a uma tentativa de sua superação com a construção do conceito de “seqüência didática”, em 1996, oficialmente assumida nas instruções oficiais para o ensino de línguas na França. Nesses documentos, a seqüência didática (SD, de ora em diante) é definida como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartimentalização dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais, organizadas no quadro de seqüências didáticas. Observe-se que, nessas instruções para o ensino francês, não se tratava ainda de “seqüências didáticas de gêneros”, mas sim, de seqüências abertas a diferentes objetos de conhecimentos.

A SD é ainda considerada como um conjunto de seqüências de atividades progressivas, planificadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou

por uma produção de texto final. O interesse desse procedimento didático normalmente é justificado pelas seguintes razões:

- a SD permitiria um trabalho global e integrado;
- na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos;
- ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados;
- ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado;
- ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros;
- ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia.

Em Genebra, segundo Bronckart (2006), as primeiras seqüências didáticas foram construídas pela *Commission pédagogie du texte*, em 1985 e 1988. Entretanto, só na década de 90 é que elas começaram a centrar-se no ensino de gêneros, sobretudo com trabalhos que visavam ao ensino de gêneros da linguagem escrita; e, só posteriormente, ao de gêneros formais do oral (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998). Essas seqüências teriam as seguintes características:

- o objeto do trabalho escolar seria a atividade de linguagem relacionada a um gênero utilizado em uma determinada situação de comunicação;
- o trabalho se faria no interior de um projeto de classe que circunscrevesse os elementos que caracterizam a situação de comunicação em foco;
- o ponto de partida da seqüência seria constituído, na medida do possível, da observação das capacidades e das dificuldades dos alunos;

- os diferentes componentes que entrariam na atividade de linguagem relacionada ao gênero em estudo seriam trabalhadas isoladamente, por meio de atividades diversas, desenvolvendo-se uma metalinguagem sobre esses componentes e abordando-se o gênero em seus diferentes aspectos (estrutura, unidades lingüísticas particulares, elementos do conteúdo etc.);
- as diferentes capacidades trabalhadas nas atividades seriam reinvestidas em uma atividade mais complexa, isto é, na produção de um texto final pertencente ao gênero, efetuando-se novas observações, análises e a avaliação dos progressos conseguidos e das dificuldades ainda não superadas.

Ora, para cumprir toda essa proposta de ensino de gêneros, logo se tornou evidente, para os pesquisadores de Genebra, a necessidade da elaboração de um material didático que propusesse atividades constitutivas da seqüência. No Brasil, após a promulgação dos PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1998), que já prevê esse tipo de estudo e de atividades, a obediência aos Parâmetros também passou a ser uma exigência para a aprovação dos livros didáticos submetidos à avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, nos dois casos, estamos diante de um subnível da transposição dos conhecimentos científicos a conhecimentos a serem ensinados, sendo ele talvez o mais importante, pois, no caso brasileiro, as prescrições dos documentos e o trabalho real do professor são mediados pelos livros e materiais didáticos. Surge daí a relevância dos trabalhos científicos e didáticos que visem a efetivar essa transposição.

Ainda em Genebra, para a construção das seqüências didáticas, logo se tornou evidente a necessidade da construção prévia de um “modelo didático de gênero”, que pudesse guiar a elaboração das atividades das SDs, tal como mostraremos a seguir.

4 A NECESSÁRIA CONSTRUÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO

De acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, para que os objetivos de ensino-aprendizagem de gêneros possam ser atingidos, as práticas escolares de produção textual devem ser norteadas pelo que chamam de *modelo didático do gênero* a ser ensinado, isto é, por “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO *et al.*, 1996/1997, p. 108). A construção desse modelo de gênero permitiria a

visualização das dimensões constitutivas do gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino.

Segundo os mesmos autores, tendo objetivos explicitamente didáticos e sendo a transposição didática um processo com determinadas características que não podem ser evitadas, a construção desses “modelos” não precisa ser teoricamente perfeita e “pura”⁴, abrindo-se a possibilidade da utilização de referências teóricas diversas, de diferentes estudos sobre o gênero a ser ensinado, além de referências obtidas por meio da observação e da análise de práticas sociais que envolvem o gênero, junto a especialistas na sua produção.

Além de levar em conta todas essas referências, a construção do modelo didático implica a análise de um conjunto de textos que se considera como pertencentes ao gênero, considerando-se, no mínimo, os seguintes elementos:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);

⁴ Nesse sentido, podemos dizer que os modelos didáticos podem apresentar falhas ou lacunas, quando vistos do ponto de vista de uma teoria de texto ou discurso qualquer. Mas, na verdade, os pesquisadores que se envolvem na sua construção não estão preocupados em esperar a construção científica ideal, pois têm uma preocupação social imediata, que é a de trazer subsídios para o trabalho docente e para a aprendizagem.

- as seqüências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
- as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
- as características dos mecanismos de conexão;
- as características dos períodos;
- as características lexicais.

Em relação a essas categorias de análise, queremos observar, em primeiro lugar, que elas se encontram delineadas no modelo de produção de texto exposto por Bronckart (1999). Em segundo lugar, salientamos que essa análise não pode ser enquadrada nos limites de uma análise textual estrutural. Todos os níveis textuais que elencamos devem ser vistos em seu valor dialógico, como traços não só do agir do produtor, mas das restrições genéricas relacionadas às atividades e às interações no quadro das quais esse agir se realiza. Em terceiro lugar, queremos deixar claro que nossa enumeração dos elementos a serem analisados não é ser exaustiva nem rígida. Admitimos que, no próprio decorrer da análise, ao encontrarmos outros elementos que sejam fundamentais para a caracterização de um determinado gênero, eles têm de ser necessariamente considerados. Finalmente, não consideramos que devamos nos ater apenas ao que a teoria de linguagem do ISD nos propõe via seus autores principais, mas que conceitos de outras teorias, que sejam compatíveis, podem e devem ser incorporados nessa análise, assim como nós mesmos nos outorgamos o direito de criar novos conceitos, quando isso se faz necessário. Em suma, o que queremos dizer é que não admitimos que os dados concretos sejam “ajustados” para que caibam dentro do modelo de análise.

Sintetizando essa seção, afirmamos que, para a construção de um modelo didático do gênero, deve-se conhecer o estado da arte dos estudos sobre esse gênero; as capacidades e as dificuldades dos alunos ao trabalharem com textos pertencentes ao gênero selecionado, as experiências de ensino/aprendizagem desse gênero, assim como as prescrições presentes nos documentos oficiais sobre o trabalho docente (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998). Esses pontos nos ajudariam a definir o tipo de intervenção didática a ser desenvolvida e a construir o *modelo*, com a definição dos objetivos de ensino do gênero adaptados ao nível dos alunos e a organização das categorias que serão exploradas em uma determinada seqüência didática.

Assim, essas seqüências serão guiadas por um número limitado e preciso de objetivos e serão constituídas por um conjunto de atividades organizadas em um projeto global de apropriação de algumas das dimensões constitutivas de um gênero,

de acordo com o nível dos aprendizes. Finalmente, as próprias atividades efetivamente desenvolvidas poderão exigir um retorno ao modelo didático para modificá-lo no que for necessário, considerando-se, assim, que esse modelo jamais é definitivo, mas sim, que se encontra em um processo contínuo de transformação.

5 OS MODELOS DIDÁTICOS DE GÊNEROS EM PESQUISAS E TRABALHOS DIDÁTICOS

Conforme exposto na seção acima, o grupo de Genebra elaborou a noção de “modelo didático de gênero” e os procedimentos destinados à sua construção, objetivando subsidiar o ensino de língua materna e o aprendizado do aluno por meio de atividades destinadas ao desenvolvimento das capacidades necessárias para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros. Já nas pesquisas e atividades didáticas desenvolvidas por nosso grupo, a utilização dessa noção e os objetivos que nortearam a construção de modelos didáticos de gênero foram muito além do objetivo de desenvolver as capacidades de produção textual em língua materna, conforme veremos nas duas próximas seções.

5.1 Pesquisas desenvolvidas pelo grupo

A primeira pesquisa que foi desenvolvida, no quadro do ISD, foi a tese de doutorado de Machado, em 1995, posteriormente publicada em livro (MACHADO, 1998). Embora a autora não tenha trabalhado explicitamente com a construção de um modelo didático de gênero, mas sim, avaliado uma experiência didática realizada para o desenvolvimento das capacidades de leitura de alunos universitários, a noção de gênero e o levantamento das características do gênero “diário de leituras”, a partir dos próprios textos dos alunos, abriu caminho para outras pesquisas mais diretamente baseadas na noção de modelo didático. Depois dessa primeira publicação e, sobretudo com a publicação dos PCN de Língua Portuguesa, as pesquisas do grupo se multiplicaram em diferentes direções, podendo elas ser divididas em três grandes tipos.

No primeiro tipo, encontramos todas as pesquisas que mostram claramente a necessidade da construção de *modelos didáticos de gêneros*, não só para o ensino de produção textual, mas também para atingir outros objetivos, tal como elencamos a seguir:

- a) para a construção de SD para o ensino de produção textual em LP (dentre outros, MACHADO, LOUSADA; TARDELLI, 2004a e 2004b;) e de SD para leitura em LE (CRISTOVÃO, 2005b; CRISTOVÃO *et al.*, prelo);

- b) para a avaliação de SD para ensino de produção textual em LP (MACHADO, 2001) e para ensino de leitura em LE (CRISTOVÃO, 2002a; FREITAS, 2003);
- c) para a avaliação de experiências didáticas e do desenvolvimento de capacidades de linguagem durante o processo de letramento inicial (SOUZA, 2003);
- d) para a análise do nível de capacidades de linguagem do aluno em produção textual (MACHADO, 2003);
- e) para a formação inicial e continuada de professores (dentre outros, MACHADO; MAGALHÃES, 2002; CRISTOVÃO, 2002b e 2005a).

No segundo tipo, encontramos pesquisas que buscaram contribuir, de diferentes formas, para a elaboração posterior do modelo didático de um determinado gênero e de seqüências didáticas voltadas sobretudo para o desenvolvimento das capacidades de leitura. Para isso:

- a) desenvolveram uma descrição global do gênero estudado (dentre outros, COELHO, 2003; CRISTOVÃO, 2002c; POMPÍLIO, 2002);
- b) analisaram um aspecto mais típico de um determinado gênero (dentre outros, MUNIZ-OLIVEIRA, 2005);
- c) analisaram diferentes tipos de textos utilizados nas escolas, em diferentes disciplinas (LUCA, 2000).

Finalmente, no terceiro tipo de estudos, o objetivo foi a explicitação do quadro teórico que guia a construção de nossos modelos didáticos e nossa própria posição sobre esse quadro e sua utilização no ensino de línguas, como se pode ver, por exemplo, no artigo de Machado (2005).

5.1.1 Características mais específicas das pesquisas

Nas pesquisas desenvolvidas para a construção de SDs para o ensino de produção textual e compreensão, os modelos didáticos de gêneros constituíram-se

como o fundamento para a seleção de objetos de ensino e das operações de linguagem a serem desenvolvidas que pudessem efetivamente contribuir para os objetivos estabelecidos.

Já os estudos desenvolvidos para a construção de modelo didático de um determinado gênero para a avaliação de seqüências didáticas se dividem em dois grandes subgrupos. No primeiro, encontramos o de Machado (2001), em que a autora apresenta essa construção como necessária para a descrição e a avaliação de materiais didáticos voltados para o ensino de produção textual em LP, apresentando, como exemplo, a avaliação de uma SD para o ensino da resenha crítica. A autora defende que as atividades propostas por um determinado material didático destinado ao ensino de um gênero podem ser analisadas e avaliadas de acordo com as capacidades de linguagem que essas atividades permitem desenvolver: ou as capacidades de ação, ou as discursivas e/ou as lingüístico-discursivas. Para isso, as diferentes atividades propostas são analisadas, verificando-se que tipo de capacidade cada uma delas pode desenvolver nos alunos, o que seria possível a partir do modelo didático do gênero em questão. Segundo a autora, o material adequado seria aquele que trabalhasse, pelo menos em parte, com todas as capacidades, de forma integrada. Assim, o uso do modelo didático como instrumento de avaliação dos materiais permitiria maior reflexão sobre eles e também uma melhor orientação para a formação inicial e continuada de professores, já que forneceria critérios para a seleção, a elaboração e a adaptação do material didático em função das reais necessidades do contexto em que serão utilizados. Fica evidente a originalidade desse trabalho em relação aos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de Genebra e de outros que se desenvolvem sobre a avaliação de material didático, uma vez que, em relação aos primeiros, amplia-se a utilização do modelo didático para o campo da avaliação do material didático e, em relação aos segundos, fornece um novo instrumento objetivo e coerente para a avaliação.

Nessa mesma linha de pensamento e de objetivos, a pesquisa de doutorado de Cristovão (2002a) foi totalmente inédita e inovadora, no sentido de que, pela primeira vez, buscou-se utilizar os pressupostos teóricos e didáticos do interacionismo sociodiscursivo para o ensino-aprendizado de LE, e especificamente para o ensino de leitura. Esse trabalho teve como objetivo defender o uso dos modelos didáticos de gêneros como um instrumento de avaliação mais amplo para materiais didáticos em geral que visem ao ensino de leitura em LE.

Outros objetivos mais específicos foram os seguintes: a) apresentar uma concepção de ensino de leitura que esteja de acordo com os princípios gerais do

ISD; b) demonstrar que, de acordo com essa concepção, os materiais didáticos destinados ao ensino de leitura em LE podem ser construídos em torno da noção de gênero objetivando o desenvolvimento de capacidades de linguagem; c) demonstrar que a descrição das características a serem ensinadas do gênero a ser trabalhado com os alunos permite avaliar a pertinência dos conteúdos e as capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas; d) aplicar os princípios de ensino de leitura na visão do ISD como critérios que permitam avaliar a proposta de prática pedagógica subjacente aos materiais didáticos.

As contribuições trazidas por essa pesquisa foram de ordem prática, teórica e metodológica. Em relação às de ordem prática, Cristovão demonstrou a possibilidade de organizar o ensino de LE com base em gêneros de texto como instrumentos que constituem nossas ações de linguagem. Do ponto de vista teórico, a autora desenvolveu um decálogo para o ensino de leitura em LE, cujos “mandamentos” podem ser seguidos com sucesso como princípios gerais para as atividades em aulas de leitura. Finalmente, como contribuição metodológica, a autora corroborou outras pesquisas do grupo que acentuaram a validade do uso dos modelos didáticos de gêneros como instrumento para a avaliação de material didático.

Assim como na pesquisa supracitada, Freitas (2003) utilizou modelos didáticos como instrumento de avaliação/produção de materiais didáticos para o ensino de leitura de textos em português como Língua Estrangeira para refugiados de guerra no Brasil, tendo, portanto, um grande valor de ordem social, dadas a necessidade de integração social desses refugiados, para a qual o uso efetivo da linguagem é fundamental. O objetivo da pesquisa foi o de não só analisar, mas também propor a reformulação de um material didático baseado em gêneros – no caso alguns gêneros do falar de si em situação de trabalho (entrevista de emprego e currículo), absolutamente necessários para esses imigrantes. Já os objetivos específicos foram os seguintes: a) levantar algumas das características centrais dos gêneros entrevista de emprego e currículo; b) caracterizar as capacidades de linguagem que podem e devem ser desenvolvidas para o falar de si mesmo em LE, utilizando esses gêneros; c) a partir desse levantamento e dessa caracterização, efetuar uma análise avaliativa mais consistente sobre a sequência didática inicial e sugerir modificações para um trabalho efetivo voltado para o desenvolvimento da capacidade de “falar de si mesmo” em situações públicas como essas. Ao final da pesquisa, Freitas (2003) também concluiu que o modelo didático se configura como sendo fundamental para a elaboração/análise de materiais didáticos baseados em gêneros.

Já os trabalhos desenvolvidos para a análise e avaliação de uma experiência didática para o letramento inicial têm o seu melhor exemplo na pesquisa para tese de doutorado de Souza, que foi extremamente inovadora. O método de análise de textos de Bronckart (1999) foi utilizado para a análise dos textos produzidos pelas crianças, que a pesquisadora acompanhou durante dois anos. Foram examinadas as diferentes situações de produção dos textos e o desenvolvimento da produção de textos de opinião em suas dimensões argumentativas e lingüístico-discursivas, no decorrer da experiência didática. Outra grande contribuição inovadora foi a demonstração de que o letramento inicial pode perfeitamente ser desenvolvido, sem que o professor se limite a trabalhar com os gêneros de texto que são tradicionalmente utilizados na educação infantil, os gêneros da ordem do narrar. A experiência didática levada a cabo por Souza centrou-se em gêneros do eixo do argumentar, com a utilização de textos e situações reais do cotidiano das crianças, o que as levou a um desenvolvimento excepcional, não só de suas capacidades de linguagem, mas também de suas capacidades críticas diante dos textos e dos fatos. O valor dessa tese logo foi reconhecido por pesquisadores da área, o que levou à sua rápida publicação (SOUZA, 2003). Prosseguindo nessa mesma linha de pesquisa, a autora continua desenvolvendo diferentes experiências didáticas voltadas para o letramento escolar inicial, relatando e avaliando novas experiências de ensino-aprendizagem de novos gêneros de texto, confirmando continuamente a validade de sua abordagem.

Em relação às pesquisas que se voltaram para a análise do nível de capacidades de linguagem do aluno em produção textual com a utilização de um modelo didático de gênero, podemos dar como exemplo o trabalho de Machado (2003), que nos demonstra essa possibilidade por meio da análise de resenhas produzidas por alunos universitários.

Quanto à utilização da noção de modelo didático de gênero nos processos de formação inicial e continuada de professores, temos como exemplo o estudo desenvolvido por Machado (2000) e por Cristovão (2002b e 2005b). O primeiro consistiu na análise de um trabalho de formação continuada, desenvolvido junto a professores universitários de Língua Portuguesa, no qual a construção de modelos didáticos do gênero artigo de opinião e do gênero resenha crítica e de seqüências didáticas correspondentes ocuparam o centro das atividades de formação. Em um primeiro momento, a pesquisadora e os professores discutiram os pressupostos teóricos que guiam essa construção e modelos e seqüências foram construídas conjuntamente. Em um segundo momento, Machado atuou mais como leitora e

comentadora dos materiais produzidos pelos próprios professores, que adaptaram as seqüências iniciais aos diferentes cursos em que ministravam aulas.

Por sua vez, voltada para formação inicial de professores de inglês, Cristovão (2002b) desenvolveu uma investigação enfocando a necessidade de se criarem instrumentos que ajudem o professor a ampliar, aperfeiçoar e adaptar seus conhecimentos em seu desenvolvimento, de forma reflexiva e crítica. Passo fundamental para essa pesquisa é a discussão sobre o uso de modelos didáticos de gêneros como instrumento para a formação inicial de professores. Os resultados da análise dos dados apontam que os alunos (futuros professores de inglês como língua estrangeira) foram beneficiados por meio do estudo de gênero como um instrumento para a reflexão, reforçando a posição de que uma abordagem baseada no estudo dos gêneros é adequado à formação inicial. Já para a formação continuada de professores, Cristovão (2005b) desenvolve uma experiência de coordenação de um projeto de extensão com a participação de professores de inglês da rede pública de ensino e de alunos do curso de Letras para a elaboração de seqüências didáticas em torno de gêneros textuais para a Educação Básica. Além de pesquisarem para a produção dos materiais (grupos de estudo de textos teóricos e prescritivos, estabelecimento de objetivos, seleção de conteúdos, escolha de textos, análise do contexto, levantamento das características dos gêneros selecionados), os professores envolvidos têm desenvolvido atividades de pesquisa-ação. Quase todos já apresentaram comunicações em evento(s) e se envolveram com congressos, cursos (de extensão e/ou de especialização) e Programa de Pós-Graduação.

No segundo grupo de pesquisas, encontramos, em primeiro lugar, as que se voltam para a descrição global de um determinado gênero, como é o caso da de Machado (2002); de Cristovão (2002 c); de Pompílio (2002) e de Coelho (2003). A primeira, a de Machado (2002), voltou-se para a análise do gênero resumo, distinguindo esse gênero de segmentos de textos em que também se efetiva um processo de sumarização, mas que não podem ser definidos como gênero resumo propriamente dito. A autora discute e reinterpreta as regras de redução de informação tal como já foram propostas e analisa *corpora* de resumos publicados em diferentes veículos de comunicação. Finalmente, a autora conclui que, quando os resumos se constituem como textos autônomos, eles podem ser considerados como pertencentes a um gênero e não quando estão inseridos em outro gênero (resenhas, contracapas e reportagens, por exemplo).

Já Cristovão (2002c) desenvolveu uma descrição do gênero quarta capa de livro em inglês e aponta algumas sugestões didáticas para seu ensino. Nesse artigo, a autora chama a atenção para a questão de que, uma vez contempladas as

características típicas dos textos pertencentes a um gênero tomado como instrumento de ensino em sala de aula de língua, mais condições e possibilidades podemos fornecer ao aluno para que ele se constitua como um cidadão consciente e crítico.

Pompílio (2002), por sua vez, voltou-se para a caracterização do gênero cartas de leitor, o que lhe permitiu identificar a complexidade da situação de produção dessas cartas e a variabilidade textual dela decorrente.

Finalmente, Coelho (2003), em sua tese de doutorado, se voltou para a caracterização do que costumeiramente chamamos de lendas e, mais especificamente, de lendas da Amazônia. Do ponto de vista teórico-metodológico, a relevância desse trabalho se deve ao fato de que, partindo de um conjunto de textos considerados como lendas, no decorrer de seu processo de análise, a autora conseguiu visualizar e demonstrar que os procedimentos metodológicos que o grupo utiliza são instrumentos eficientes para a discriminação de gêneros, sobretudo quando não nos esquecemos de estabelecer relações estreitas entre as características textuais e as contextuais. Assim, esses procedimentos permitiram que a autora discriminasse dois gêneros diferentes: o que se pode chamar de lendas propriamente ditas e as histórias dos índios. Do ponto de vista didático, a autora traz uma grande colaboração para que esses gêneros possam ser objetos de ensino, sobretudo para o desenvolvimento de capacidades de leitura, contribuindo, assim, para a preservação da cultura original dessa região.

Quanto às pesquisas que se voltaram para a descrição de um aspecto particular de determinado gênero, temos como exemplo típico, a de Muniz-Oliveira (2005), que se voltou para o levantamento dos diferentes verbos de *dizer* utilizados para inserir as vozes do autor resenhado em resenhas acadêmicas produzidas por especialistas da área de lingüística e para uma classificação desses verbos. Essa pesquisa, sem dúvida, teve o grande mérito de efetuar essa classificação de uma forma totalmente original, com base nas operações de linguagem propostas por Dolz & Schneuwly (1998). A conclusão importante da autora para o ensino de produção desse gênero e de outros semelhantes é a de que a dificuldade para empregar os verbos adequados para relatar a voz dos autores resenhados não deriva do simples fato de não saberem utilizar os verbos de inserção de vozes, mas sim, do fato de que ela deriva da dificuldade que os alunos têm para interpretar as diferentes operações desenvolvidas pelo autor resenhado durante o processo de produção textual. Fica claro, assim, que, o ensino da produção desse gênero implica, necessariamente, um longo trabalho com a leitura e, mais especificamente, com a identificação dessas operações.

Finalmente, em relação ao terceiro grupo de pesquisas, que se voltaram para a análise de diferentes tipos de textos que são utilizados regularmente em outras

disciplinas, o exemplo maior é a de Luca (2000), que, em sua dissertação de mestrado, teve por objetivos: a) analisar textos de gêneros usados no ensino de História (textos didáticos, historiográficos e documentos de época); b) antecipar dificuldades por parte dos alunos; c) apresentar procedimentos de leitura para que os problemas de compreensão pudessem ser superados. Em suas conclusões, a autora ressalta que a análise de unidades lingüístico-discursivas não deve ser mecânica e dissociada da análise do contexto de produção e também alerta para a necessidade de se desenvolverem pesquisas e de se construírem modelos didáticos de gêneros específicos para cada contexto de ensino.

Elencados os trabalhos de pesquisa mais relevantes, vejamos a seguir alguns dos materiais didáticos que foram produzidos também com base na construção de modelos didáticos de gêneros.

5.2 O desenvolvimento de materiais didáticos com o auxílio da noção de modelo didático de gênero

Ao lado das pesquisas desenvolvidas pelo grupo, todos esses pesquisadores têm também desenvolvido um grande número de materiais didáticos, com apoio na construção de modelos didáticos de variados gêneros. Como pequeno exemplo, apresentamos alguns dos que foram publicados no quadro abaixo.

AUTOR(ES)	MATERIAL DIDÁTICO	OBJETIVO
PARANÁ, 1998	Material didático com 8 seqüências didáticas produzido sob a coordenação de Cristovão.	Ensino de inglês como LE para alunos do Projeto Correção de Fluxo no Paraná.
Machado, Lousada & Tardelli, 2004a	Livro didático: <i>Resumo</i>	Ensino de leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos para universitários
Machado, Lousada & Tardelli, 2004b	Livro didático: <i>Resenha</i>	Ensino de leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos para universitários
Machado, Lousada & Tardelli, 2005	Livro didático: <i>Planejar textos acadêmicos</i>	Ensino de produção de texto para universitários
Cristovão et. al., no prelo	Material didático em forma de seqüências didáticas preparado por professores da rede pública, alunos do curso de Letras e coordenadora no projeto de extensão <i>Material Didático para Ensino de Línguas para Educação Básica</i> na UEL.	Ensino de inglês para educação básica

Quadro 1 – Exemplos de publicações didáticas com suporte na construção de modelos didáticos de gêneros.

Além dessas publicações, tanto esses pesquisadores, quanto professores e alunos por eles formados têm desenvolvido uma intensa atividade didática nas salas de aula e em cursos de extensão⁵, tomando os mesmos pressupostos teóricos para a construção de seqüências didáticas para o ensino de língua materna e língua estrangeira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmamos de início, buscamos aqui apresentar um levantamento parcial, mas significativo, das pesquisas que se desenvolvem no Brasil no quadro do ISD⁶, investigando os procedimentos de construção de modelo didático de gênero, quer seja de forma explícita, quer seja de forma implícita. Mesmo parcial, esse levantamento já nos possibilita delinear as diferentes contribuições de ordem teórica, metodológica e didática que esses estudos têm trazido.

Para o desenvolvimento do próprio quadro teórico-metodológico, diferentes atividades científicas e didáticas têm sido desenvolvidas, o que nos levou a enriquecer o próprio modelo de análise, ou com a utilização de conceitos de outros autores compatíveis com o modelo ou com a (re)-elaboração dos procedimentos de análise. Em relação à contribuição para a didática, também foi ampliado o escopo do quadro original em que surgiu o uso de modelos didáticos de gêneros, pois os pesquisadores brasileiros estenderam sua utilização a novos campos, ao desenvolvimento de outras capacidades de linguagem e a outras línguas. Para os processos de mediação formativa, a contribuição se deu em relação aos processos de ensino-aprendizagem nas escolas, em diferentes níveis de ensino, para a produção textual e para a leitura, assim como para o desenvolvimento dos processos de formação inicial e continuada de professores.

⁵ Por exemplo, um trabalho sistemático sobre a elaboração e avaliação de materiais didáticos tem sido desenvolvido há algum tempo, com grande eficácia, em cursos de extensão da COGEAE – PUC/SP, dirigidos a educadores em geral e ministrados pelas doutorandas Eliane Lousada e Lilia Abreu-Tardelli. Nesses cursos inúmeras seqüências didáticas têm sido trabalhadas em conjunto com os professores, tais como: testes de personalidade em revista para adolescentes, narrativas de cordel, regras de jogos, debate público regrado, entrevista, apresentação pessoal em recrutamento e seleção, crônicas, carta argumentativa de leitor, folhetos informativos, verbete de dicionário de língua portuguesa, charges políticas, regulamento, notícia, sinopse de filme, editorial, tiras (de jornal e revistas em quadrinho), propaganda, quarta capa de livro infantil. Também os cursos desenvolvidos por Baraldi, enfocando a leitura, têm trabalhado com essas noções.

⁶ Para uma visão mais global desses trabalhos, assim como para a avaliação que deles faz Bronckart, veja-se o número especial da revista *Calidoscópio* (2004), que reúne trabalhos da maioria dos participantes do Grupo ALTER/CNPq, apresentados no primeiro simpósio do grupo, durante o XIV INPLA (2004). Outra importante publicação que reúne contribuições de nosso grupo é a revista *Signum* (2005).

Entretanto, apesar de estamos conscientes dessas contribuições, retomando nossa epígrafe, temos a convicção de que o ISD é um quadro teórico-metodológico que se encontra em contínua transformação e que é construído coletivamente. Dessa forma, os méritos que nossas pesquisas podem apresentar não podem ocultar muitas das lacunas que o próprio Bronckart (2004) assinala. Algumas delas derivam das próprias lacunas do quadro teórico-metodológico, mas outras derivam do fato de a maioria dos pesquisadores brasileiros que adotam esse quadro teórico ainda não terem se apropriado das modificações já introduzidas pelo próprio autor no modelo proposto em 1997/1999 (cf. BRONCKART; GRUPO LAF, 2004). Assim, conforme sugestões do próprio Bronckart (2004), outros estudos e reflexões devem ser desenvolvidos para cobrir essas lacunas. Dentre elas, salientamos as seguintes:

- a necessidade de não nos esquecermos do aprofundamento nos estudos sobre as propriedades lingüísticas dos gêneros e sobre a relação entre tipos de discurso, gêneros e formações sociais;
- a necessidade de rediscutirmos o conceito de “ação de linguagem” – pelo caráter estático e pelo esquecimento de suas dimensões afetivas/emocionais com que se mostra no modelo de 1997;
- a necessidade de buscarmos procedimentos consistentes de análise dos conteúdos dos textos, que têm sido abandonados na descrição dos gêneros e na conseqüente construção do modelo didático⁷.

Quanto às pesquisas de intervenção no campo didático, consideramos que elas também devem se voltar para o estudo do trabalho real do professor, tal como já estão sendo desenvolvidos atualmente, com o auxílio dos trabalhos das chamadas Ciências do Trabalho (em especial, da Ergonomia e da Clínica da Atividade). Para isso, segundo Bronckart (2004), seria necessária uma reflexão séria sobre os processos de desenvolvimento, não só no que se refere ao desenvolvimento dos diferentes conhecimentos e práticas quanto, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento global das pessoas e dos diferentes fatores que nele intervêm. Além disso, considerando que nossas ações e nossas atividades científicas, como quaisquer outras, de uma forma ou de outra, produzem efeitos sobre o outro e sobre o mundo

⁷ As primeiras tentativas para essa análise de conteúdos podem ser vistas em Bronckart e Machado (2004 e 2005a e b) e em Machado e Bronckart (2005).

social e que, portanto, elas são, por princípio, inerentemente intervencionistas e políticas, no sentido maior desses termos, temos a consciência clara da dimensão ética de nossas intervenções no campo educacional. Com essa consciência, acreditamos firmemente que é o respeito a essa mesma dimensão ética que nos obriga a um aprofundamento teórico constante, sem o qual, mesmo com as melhores intenções, podemos facilmente resvalar para intervenções inconsequentes, que poderão produzir os mesmos efeitos que queremos evitar.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326. (Coleção Ensino Superior)
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999 [1997].
- _____. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. Tradução de Rosalvo Pinto. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 11, p. 49-69, 2003.
- _____. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico** - Revista de Linguística Aplicada, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 113-123, 2004.
- _____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 19, p. 231-256, 2005.
- _____. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico** - Revista de Linguística Aplicada, n. esp.: International Congress on Language and Interaction, p. 22-25, 2006.
- BRONCKART, J.-P.; PLAZOLA GIGER, I. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques**, n. 97/98, p. 35-58, 1998.
- BRONCKART, J.-P.; Groupe LAF (Eds.). **Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation**, n. 103: Agir et discours en situation de travail, 2004.
- CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.
- COELHO, M. C. P. **As narrações da cultura indígena da Amazônia**: lendas e histórias. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002a.

_____. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros Textuais: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: Edusc, 2002b. p. 31-73.

_____. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002c. p. 95-106.

_____. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas; União da Vitória: Kaygangue, 2005a. p.153-162.

_____. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. **Signum - Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 8, n. 1, p.173-191, 2005b.

CRISTOVÃO, V. L. L. et. al. Seqüências didáticas para ensino de inglês na educação básica. (no prelo).

de PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un enseignement de l’oral: initiation aux genres formels à l’école**. Paris: Esf Éditeur, 1998. (Didactique du Français).

FREITAS, Izabel Cristina C. A. **O falar de si mesmo na aula de português como língua estrangeira: propondo caminhos por meio da análise crítica**. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

LUCA, Glau cimara B. **Subsídios lingüístico-discursivos para a prática de leitura na aula de história**. 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. La construction d’une séquence didactique pour la production de textes dans le cadre de la formation continue des enseignants. **Cahiers de la Section des Sciences de l’Education de la FAPSE**, Genebra, v. 91, p. 215-248, 1999.

_____. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

_____. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. **Intercâmbio**, São Paulo, v.10, p.137-147, 2001.

_____. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Univ. Mogi das Cruzes, 2002. p.138-150.

_____. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida; MELLO, Renato de. (Orgs.). **Análise do Discurso em perspectivas**. v. 1. Belo Horizonte: S.N., 2003. p 215-230.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

_____; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de uma situação de trabalho a ser desvelada. In: SILVA, Maria Cecília Pérez Souza; FAÏTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 139-156.

_____; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004a. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 1)

_____; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004b. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 2)

_____; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. Resumo escolar: uma proposta para ensino do Gênero. **Signum** - Estudos da linguagem, Londrina, n. 8, p. 189-202, 2005.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas. **Signum** - Estudos da Linguagem, Londrina, v.8, p.103-130, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Inglês**. Curitiba: SEE, 1998. v. Impulso Inicial, 1, 2 e 3.

POMPÍLIO, Berenice W. **Cartas de leitor: tribuna de cidadania numa abordagem sócio-discursiva**. 2002. 45 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

RABARDEL, P. **Les activités avec instruments**. Documento de síntese apresentado para obter habilitação para dirigir pesquisas, n. 8. Paris: Universidade Paris, 1993.

SCHNEUWLY, Bernard. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: COLLOQUE DE L'UNIVERSITÉ CHARLES-DE-GAULLE, 3. *Anais...* Neuchâtel: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. *As proezas das crianças em textos de opinião*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. (Idéias sobre linguagem).

Recebido em 21/11/05. Aprovado em 20/06/06.

Title: The construction of didactic models of genre: contributions and questions to genre teaching

Author: Anna Rachel Machado, Vera Lúcia Lopes Cristovão

Abstract: The objective of this paper is to present an overview of Brazilian research studies aimed at building “didactic models of genres”, of their didactic sequences, and of didactic intervention works developed under this perspective. However, we will limit ourselves to the perspective of socio-discursive interactionism (SDI), focusing especially on those works carried out under the supervision of Machado, and which were developed autonomously by different researchers. In this paper we will indicate the validity of using the theoretical and methodological concepts of the SDI, the genres analysed, the different objectives established and the theoretical, methodological and pedagogical conclusions which these works managed to arrive at, as well as the questions they left answered.

Keywords: socio-discursive interactionism; didactic model of genres; didactic sequences; educational research.

Titre: La construction de modèles didactiques de genres: apports et questions pour l'enseignement de genres

Auteur: Anna Rachel Machado, Vera Lúcia Lopes Cristovão

Résumé: L'objectif central de cet article est celui de tracer un tableau illustratif de recherches brésiliennes développées pour la construction de «modèles didactiques de genres», de leurs respectives séquences didactiques et des travaux didactiques d'intervention développés dans cette perspective. Cependant, on se limitera à celles qui assument la perspective de l'interactionisme sociodiscursif (ISD), développées dans le programme d'Études Postgraduées en Linguistique Appliquée et Études du Langage (LAEL/PUCSP), mais, surtout, à celles qui furent développées et/ou orientées par Machado et à celles que, après, furent développées de façon autonome par divers chercheurs. Dans cette étude, on montrera la validité de l'utilisation des présupposés théorico-méthodologiques de l'ISD qui furent assumés par ces chercheurs, quels ont été les genres travaillés, les différents objectifs poursuivis, les conclusions théoriques, méthodologiques et/ou didactiques auxquelles ils sont arrivées et les questions qui sont encore sans réponses.

Mots-clés: interactionisme sociodiscursif; genre textuel; modèle didactique; séquence didactique; recherche éducationnelle.

Título: Construcción de modelos didácticos de géneros: aportes y cuestionamientos para la enseñanza de géneros

Autor: Anna Rachel Machado, Vera Lúcia Lopes Cristovão

Resumen: El objetivo central de este artículo es trazar un cuadro ilustrativo de investigaciones brasileñas desarrolladas para la construcción de “modelos didácticos de géneros”, de sus respectivas secuencias didácticas y de trabajos didácticos de intervención desarrollados en esta perspectiva. Sin embargo, nos limitaremos a las que asumen la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo (ISD), desarrolladas en el *Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUCSP)*. Sobre todo, nos limitaremos a las desarrolladas y/o direccionadas por Machado y a las que, posteriormente, se desarrollaron de forma autónoma por distintos investigadores. En esta recompilación, mostraremos la validez de la utilización de los presupuestos teóricos metodológicos del ISD que usaron estos investigadores, con cuáles géneros se trabajó, los distintos objetivos perseguidos, las conclusiones teóricas, metodológicas y/o didácticas que lograron alcanzar y las cuestiones que todavía están sin contestar.

Palabras-clave: interaccionismos sociodiscursivo; género textual; modelo didáctico; secuencia didáctica; investigación educacional.