



A historicidade no ensino de gêneros de texto: um projeto de internacionalização da pesquisa em Língua Portuguesa

Aurea Zavam¹, Joaquim Dolz^{2*} e Valéria Gomes³

¹Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. ²Université de Genève, 24 rue du Général-Dufour, Genève 4, 1211, Suíça. ³Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: joaquim.dolz-mestre@unige.ch

RESUMO. A heterogeneidade dos usos da língua e do funcionamento dos textos, com propósitos comunicativos diversos, seja na modalidade oral ou escrita, é constatada nos distintos contextos sócio-historicamente situados, como, por exemplo, nos diferentes territórios e espaços da lusofonia, foco deste estudo. Hoje, as políticas educativas consideram centrais as noções de gênero de discurso ou gênero de texto para abordar o ensino da língua portuguesa. Entretanto, pouco se discute acerca da didatização da dimensão sócio-histórica da língua e do texto, considerando as suas modificações e variações ao longo do tempo. Uma pesquisa internacional abordando o ensino da língua portuguesa como língua primeira no Brasil e em Portugal ou como língua de herança ou língua adicional em outros países levanta as seguintes questões: Que interesse tem o ensino da historicidade do uso da língua e dos gêneros de texto? Quais dimensões ensináveis merecem ser associadas à historicidade? Para discutir essas questões, buscamos as concepções e a interface entre os modelos da Tradição Discursiva (Coseriu, 1981; Koch, 1997; Kabatek, 2006; Coseriu, 2007; Kabatek, 2015; Andrade & Gomes, 2018; Carvalho & Zavam, 2018) e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006; 2012; Dolz, 2013). A análise da transformação histórica de gêneros orais e escritos propõe uma abordagem teórica e metodológica dos usos da língua e permitirá exemplificar a modelização didática das dimensões ensináveis, considerando, ao longo do tempo, as variações e as regularidades, no âmbito da língua e dos textos, que merecem uma observação e uma reflexão com os alunos.

Palavras-chave: internacionalização da língua portuguesa; políticas educativas; historicidade da língua e dos gêneros; ensino.

Historicity in the teaching of text genres: a project for the internationalization of research in portuguese language

ABSTRACT. The heterogeneity of the uses of language and the functioning of texts, with different communicative purposes, whether in the oral or written modality, is observed in the different socio-historically situated contexts, such as, for example, in the different territories and spaces of Lusophany, the focus of this study. Today, educational policies consider the notions of discourse genre or text genre to be central to the teaching of the Portuguese language. However, little is discussed about the didacticization of the socio-historical dimension of language and text, considering their changes and variations over time. An international research addressing the teaching of the Portuguese language as a first language in Brazil and Portugal or as a heritage or additional language in other countries raises the following questions: What is the interest of teaching the historicity of language use and text genres? What teachable dimensions deserve to be associated with historicity? To discuss these issues, we seek the conceptions and the interface between the models of Discursive Tradition (Coseriu, 1981; Koch, 1997; Kabatek, 2006; Coseriu, 2007; Kabatek, 2015; Andrade & Gomes, 2018; Carvalho & Zavam, 2018) and Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2006; 2012; Dolz, 2013). The analysis of the historical transformation of oral and written genres proposes a theoretical and methodological approach to the uses of language and will allow to exemplify the didactic modeling of the teachable dimensions, considering, over time, variations and regularities, in the context of language and texts, which deserve an observation and reflection with the students.

Keywords: internationalization of the Portuguese language; educational policies; historicity of language and genres; teaching.

Received on February 10, 2022.

Accepted on April 14, 2022.

Introdução

A língua manifesta-se em textos inseridos em contextos sociais distintos ao longo do tempo, com propósitos comunicativos diversos, seja na modalidade oral ou escrita. Sem dúvida, o trabalho com textos

empíricos ou gêneros representativos de variados campos de atuação tem contribuído fortemente para o ensino de língua/linguagens, contemplando os eixos da: oralidade, escrita, leitura, reflexão linguístico-semiótica, como também vislumbrando o aluno como o centro das ações didático-pedagógicas, voltadas para uma formação integral e transformadora. No tocante à heterogeneidade dos usos da língua, do funcionamento dos textos e das ações sociais por meio deles, problematizamos neste artigo a escassez de propostas didáticas que contemplem a dimensão sócio-histórica da língua e do texto, tendo em vista as suas modificações, variações e regularidades ao longo do tempo. Isso se deve, em grande parte, ao arrefecimento dos estudos históricos, provocado pela ênfase dada aos estudos sincrônicos, movidos pela corrente estruturalista.

No entanto, atualmente, temos verificado uma virada nos estudos que envolvem a historicidade da língua e do texto no âmbito das pesquisas linguísticas, as quais, acreditamos, podem trazer implicações significativas também quando se trata de transposição didática (Chevallard, 1991). Essa virada que busca integrar sincronia e diacronia, e não tratar de forma polarizada, tem como pedra fundamental a Linguística Integral proposta por Eugênio Coseriu (1981). De acordo com Kabatek (2015, p. 12), “[...] a linguística integral não é uma limitação, é um convite para descobrir o mundo dos fenômenos com toda sua riqueza: todas as dimensões possíveis da linguagem humana, das línguas e dos textos”¹. Nessa perspectiva, o princípio coseriano de tradição e novidade postula que dentro da tradição pode aparecer o novo.

Pensando na relação entre tradição e inovação no contexto da sala de aula, questionamos: que interesse tem o ensino da historicidade do uso da língua e dos gêneros textuais na Educação Básica? Quais são as dimensões ensináveis que merecem ser associadas à historicidade? Essas são questões que motivam a elaboração deste artigo e são discutidas à luz das concepções e da interface entre os modelos da Tradição Discursiva (Coseriu, 1981; Koch, 1997; Kabatek, 2006; Coseriu, 2007²; Kabatek, 2015; Andrade & Gomes, 2018; Carvalho & Zavam, 2018) e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1996; 2006; Schneuwly & Dolz, 2010; Dolz, 2013). A partir dessa interface, defendemos três teses: 1) a noção de Tradição Discursiva é fundamental para o estudo de gêneros textuais e é compatível com o modelo do Interacionismo Sociodiscursivo; 2) a elaboração de modelos didáticos precisa incluir dimensões históricas para abordar as regularidades dos textos e da língua; 3) é necessária a abertura de uma nova possibilidade de ensino para desenvolver a compreensão e a produção dos alunos.

Acreditamos que mediar os processos de ensino e aprendizagem de língua/linguagens através de uma abordagem sócio-histórica pode contribuir para que os estudantes desenvolvam competências comunicativas por meio da leitura e da reflexão da língua/linguagens em diferentes contextos espaço-temporais. A análise da transformação histórica de gêneros orais e escritos permitirá exemplificar a modelização didática das dimensões ensináveis e considerar, ao longo do tempo, as variações e as regularidades, no âmbito da língua e dos textos, que merecem uma observação e uma reflexão com os alunos.

Para sistematizar a exposição das ideias, organizamos o artigo em três tópicos centrais, emoldurados pela introdução e pela conclusão. No primeiro, refletimos sobre a historicidade dos textos e da língua nas ações didáticas, por meio da interface entre os modelos da Tradição Discursiva (TD) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). No segundo tópico, discutimos a finalidade da historicidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das dimensões ensináveis, e, de certo modo, não deixamos de contemplar questões ligadas à internacionalização da língua portuguesa. No último tópico central, trazemos o exemplo da tradicionalidade da fábula e suas variações e regularidades, como um exercício de contribuição para um ensino mais produtivo, tanto para o contexto brasileiro como para o estrangeiro, e conseqüentemente uma contribuição para as políticas de promoção da língua portuguesa, já que investir no ensino é também uma forma de trabalhar em prol de uma política de internacionalização da língua. Temos convicção de que, por seu valor social, histórico, ideológico, a língua(gem) deve ser entendida como um processo no qual o indivíduo transforma o conhecimento a partir da interação com o outro em sociedade, atribuindo significado ao mundo. Nesse sentido, acreditamos que a dimensão histórica tem muito a contribuir com o ensino da língua portuguesa assim como com seu processo de internacionalização.

¹ No original: “[...] la lingüística integral no es una limitación, es la invitación a descubrir el mundo de los fenómenos con toda su riqueza: todas las dimensiones posibles del lenguaje humano, de las lenguas y de los textos”.

² Uma versão do texto original em italiano foi publicada em 1997 (*Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*, Roma; ital. Übersetzung von Nr. B 15; übers. von D. Di Cesare; mit einem Vorwort des Verf. und einer Einführung der Übersetzerin) e posteriormente em 2001 (*Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*, Rom: Carocci. Neudruck von Nr. 317). Cf. <http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/>.

TD e ISD: interfaces e concepções para o ensino da historicidade da língua e do texto

Pensar em inovação para o ensino e em transposições didáticas que agreguem abordagens diferentes, na busca por alternativas para a aprendizagem dos alunos, é um desafio e, ao mesmo tempo, um estímulo para a prática docente. A procura por novos caminhos teóricos, metodológicos e didáticos torna a sala de aula um ambiente ativo e criativo para integrar velhos e novos conhecimentos. Nesse sentido, colocamos em discussão neste artigo a relevância de incluir, de modo efetivo e sistemático, reflexões sobre a historicidade dos textos e da língua nas ações didáticas, por meio da interface entre o modelo da Tradição Discursiva (TD) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como forma de colaborar tanto para as metodologias de ensino do português quanto para suas possíveis políticas de promoção e internacionalização.

A tradição discursiva

A noção de Tradição Discursiva (TD) teve início na Escola de Tübingen, na Alemanha, vinculada epistemologicamente à filologia românica, à pragmática histórica. Tem na figura de Eugênio Coseriu seus pressupostos basilares. O linguista romeno, assumindo um posicionamento crítico em relação à dicotomia *langue* (sistema) e *parole* (fala), introduziu a noção de norma, propondo, então, a tripartição da realidade linguística. De acordo com essa proposta, embasada numa visão dinâmica da língua (e não estática e imutável, como pressupunham os estruturalistas), o sistema seria realizado nas regularidades empíricas da variedade da língua histórica (norma) e no funcionamento individual e subjetivo (fala). Coseriu apresentou, ainda, uma nova concepção de linguagem, dividindo-a em três níveis: o primeiro nível, o universal, está relacionado ao falar como uma atividade humana em geral; o segundo nível, o histórico, diz respeito à língua como uma prática histórica que envolve a estrutura gramatical, o léxico e o seu funcionamento; o terceiro nível, o individual, refere-se ao texto (ou discurso) como uma forma concreta e única, um ato linguístico (Coseriu, 2007).

De acordo com Kabatek (2015), o princípio coseriano de tradição e novidade postula que a novidade reconhece a tradição, e a partir da tradição pode aparecer o novo. Ao tratar da tradição idiomática, Coseriu (1981) refere-se ao discurso repetido ou à tradição do discurso, como, por exemplo, alusões ao texto bíblico que são recorrentes nas comunidades protestantes. Nessa conferência, o linguista romeno menciona a tese de seu discípulo Harald Thun, desenvolvida em Tübingen (Alemanha), sobre essa temática e aponta reflexões que foram desenvolvidas nos anos posteriores.

Dando continuidade ao pensamento coseriano, Peter Koch (1997) propôs uma duplicação do nível histórico, dividindo-o entre as línguas históricas e as tradições discursivas, como podemos observar na Figura 1.

Essa duplicação do nível histórico implica a constatação de que, para atingir uma determinada finalidade comunicativa, é preciso atravessar o filtro da historicidade da língua, compreendendo o sistema e a norma em uso, e o filtro da historicidade do texto/dos modos tradicionais de dizer, enfim, da tradição discursiva. Isso significa dizer que a TD está situada no nível da historicidade, de modo que a história da língua também é uma história de textos (Kabatek, 2015). As pessoas, de um modo geral, ao transitarem por um determinado campo de atuação, podem recorrer ao acervo dos gêneros ou dos modos de dizer que são evocados por uma dada situação, do mesmo modo que recorrem ao acervo linguístico-discursivo adequado à situação e ao propósito comunicativo. Podemos citar como exemplo o ato de se despedir, já que os interlocutores, ao passar pelos filtros das línguas e das tradições discursivas, dispõem de vários modos de dizer tradicionais que podem ser evocados para esse fim, por meio de enunciados, tais como, em língua portuguesa, por exemplo, adeus; até breve; até logo; um abraço; fui; entre outros.

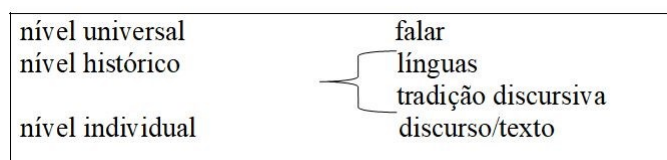


Figura 1. Os três níveis da linguagem por Koch. Fonte: Adaptado de Koch (1997, p. 1)

Nos exemplos mencionados, as tradições discursivas correspondem a enunciados ou modos tradicionais de dizer que são utilizados no fechamento de diversos gêneros orais ou escritos. Mas as tradições discursivas também correspondem à dimensão mais complexa do gênero, como modelos recorrentes de realização linguístico-discursiva. Nesse sentido, Kabatek (2006, p. 512) entende por TD “[...] a repetição de um texto ou

de uma forma textual ou de um modo particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio”. Sendo assim, o conceito de TD possibilita o enfoque de diferentes dimensões: tradicionalidade dos gêneros; tradicionalidade estrutural, a organização retórica; tradicionalidade dos tipos, composição dos gêneros com predomínio da narração, argumentação etc.; tradicionalidade dos estilos, o trovadorismo, o linguajar profissional, as marcas de proximidade e distância comunicativa; e tradicionalidade dos modos de dizer (linguístico).

Pode-se perceber, portanto, que a noção de TD articula perspectivas linguísticas textuais e históricas, uma vez que dá conta da forma como os textos se constituem em sincronias passadas e presentes. Para isso, ganham reforço as condições de produção, ou seja, os entornos do texto, uma vez que evidenciam os processos de mudança e de permanência. Assim, o reconhecimento do entorno é fundamental para noção de TD. Coseriu (1979, p. 236) afirma que “[...] explicar uma obra significa, antes de mais nada, reconstruir seus entornos [...]”, em outras palavras, explicar um texto significa situá-lo no seu contexto sócio-histórico.

A noção de TD está embasada nas permanências e mudanças que são compartilhadas pelos textos, ao longo do tempo, em diferentes dimensões. Esse processo envolve a historicidade do texto e da língua e evidencia as mudanças sofridas por ambos, constituindo práticas sócio-históricas (Andrade & Gomes, 2018). O sentimento epilinguístico que age no reconhecimento das regularidades reside exatamente no caráter histórico do texto, pois elas são acessadas na memória do sujeito e na memória coletiva e possibilitam distinguir, por exemplo, uma fábula e um conto de um romance policial. A língua, por sua vez, englobando o sistema e a norma, também revela os efeitos da mudança e da permanência, próprios do percurso histórico.

Nesse processo dinâmico, acreditamos que o conhecimento da historicidade dos textos e dos modos de dizer correspondentes às sociedades pretéritas seria de grande valia para o entendimento da continuidade e da inovação histórica na contemporaneidade. Assim é possível enxergar e agir no mundo por meio de lentes retrospectivas e prospectivas que guiam a comunicação humana. Então, reforçamos a questão: que interesse tem a historicidade (a noção de tradição discursiva) no estudo dos gêneros? Do nosso ponto de vista, tem muito interesse, pois, além da identificação das regularidades, contribui para o estudo das famílias de texto e proporciona a integração entre a dinâmica da sociedade, dos textos e da linguagem, concebendo os sujeitos como agentes dessas transformações. Ao nosso ver, esta reflexão dinâmica da língua e dos gêneros precisa estar mais fortemente presente nas propostas didáticas, o que pode ser possibilitado pela profícua interface entre Tradição Discursiva (TD) e Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O interacionismo sociodiscursivo

No domínio do ensino de textos orais e escritos, o gênero é um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos didáticos. Schneuwly e Dolz (2010, p. 64) definem o gênero como “[...] um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Assim, o gênero, como ferramenta psicológica e de trabalho, apresenta três dimensões essenciais:

- i) os conteúdos que podem ser desenvolvidos no texto empírico e que revelam as características dos contextos de produção sócio-históricos;
- ii) a estrutura semiótica e comunicativa responsável pela planificação do gênero e como ele se situa dentro da situação de comunicação que o evoca;
- iii) as configurações de unidades linguísticas regulares no uso ou de discursos repetidos, o que Coseriu (1981) chamou de tradição do discurso³.

Nessa perspectiva, segundo Schneuwly e Dolz (2010, p. 67-68):

[...] ao levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. [...] o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.

O Interacionismo Sociodiscursivo é, pois, um quadro epistemológico de análise que concebe o texto como ação de linguagem situada socialmente e como produto da atividade humana. Para Bronckart (2012, p. 72, grifo do autor), “[...] no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes ‘modos de fazer’ textos, ou diferentes espécies de texto”. Cada um deles pertence a agrupamentos familiares que se inter-relacionam nos diferentes campos de atuação, uma vez que não é possível estabelecer uma classificação racional, estável e definitiva dos gêneros (Bronckart, 1996). Os

³ É importante entender que a acepção de discurso adotada por Coseriu nesse contexto não é a mesma construída pela Análise do Discurso. A expressão ‘tradição do discurso’ que remete aos modos tradicionais de dizer pode ter conduzido Peter Koch (1997) a desenvolver a duplicação do nível histórico, adotando o termo ‘tradição discursiva’, Brigitte Schlieben-Lange (1993) a utilizar o termo ‘tradições textuais’ e Kabatek, por sua vez, a fazer coexistir os dois termos: tradições discursivas e tradições textuais.

elementos que servem para categorizá-los (finalidades, conteúdos, processos cognitivos mobilizados, suportes) são heterogêneos, não delimitáveis e em mutação constante. Toda essa instabilidade ocorre em função da movência sócio-histórica dos contextos de produção dos gêneros. No entanto, apesar de toda complexidade e de todo dinamismo, esse processo de mutação não nega as regularidades manifestas em traços que se tornam recorrentes na práxis e na arquitetura interna do texto. Nesse sentido, a identificação de regularidades, permeadas pela tradição e pela inovação, auxiliam o reconhecimento dos textos empíricos, ou seja, dos gêneros ao longo do tempo.

É importante ressaltar que as condições de produção sócio-históricas dos textos não se configuram como uma categoria explicitamente abordada no modelo do ISD, no entanto a dimensão histórica está subjacente à concepção de texto proposta por Bronckart (2012), uma vez que a própria etimologia do termo gênero evoca a gênese, a construção e a dinâmica do texto. Conforme Faraco (2003, p. 108, grifos nossos) explica:

A palavra 'gênero' remonta à base indo-européia **gen-* que significa 'gerar', 'produzir'. Em latim, relaciona-se com esta base o substantivo *genus, generis*, (significando 'linhagem', 'estirpe', 'raça', 'povo', 'nação') e o verbo *gigno, genni, genitum, gignere* (significando 'gerar', 'criar', 'produzir', 'provir'), com o qual se relacionam palavras como genitor, primogênito, genital, genitura.

Sendo assim, como estudar a genealogia sem abordar a historicidade? Este é um ponto que precisa ser mais bem desenvolvido nos estudos pautados na abordagem do ISD, a partir de suas próprias bases epistemológicas ou em correlação com outros modelos convergentes. Nesse viés, emerge a possibilidade de interlocução entre as abordagens do Interacionismo Sociodiscursivo e da Tradição Discursiva, vislumbrando a modelização didática e, sobretudo, visando às regularidades que ajudam a contrastar textos orais, manuscritos, impressos e digitais em diferentes épocas.

Desse modo, a modelização didática do gênero em sua heterogeneidade precisa definir claramente quais são as dimensões ensináveis em relação a: a) aspectos físicos do contexto de produção; b) aspectos da situação de interação social; c) antecipação de como o gênero será escolarizado, entre outras. Assim, é possível definir quais regularidades são mais relevantes para focalizar com os alunos; a base de orientação para produzir o gênero; a planificação da estrutura semiótica; e as unidades linguísticas que configuram a textualização.

Mesmo concebendo o gênero como um sistema complexo, poliformo, aberto e dinâmico, não é possível negar as suas regularidades. Nesse aspecto, ressaltamos a necessidade da inclusão da dimensão histórica na análise das práticas de comunicação, cujo estudo rigoroso das regularidades toma em conta um *corpus* histórico, as normas convencionais e a heterogeneidade da linguagem em diversos campos de atuação.

No que concerne à delimitação por que passa a abordagem do texto na sala de aula, com ênfase em gêneros contemporâneos, urge lançar novas inquietações: a reflexão sobre o funcionamento dos textos/discursos em sincronia presente ganharia com uma abordagem histórica? Que influência teria a tradição discursiva para o ensino? Diante dessas questões, acreditamos que o modelo de TD é relevante para o estudo dos gêneros e é compatível com o ISD. Defendemos também que, na elaboração do modelo didático, é importante incluir as dimensões históricas, com o intuito de suscitar aprendizagens sobre o que mudou ou permaneceu acerca da língua, dos textos e das ações pela linguagem. Essa perspectiva abre uma nova possibilidade de ensino e de abordagem nas políticas de promoção e internacionalização do português, mas é preciso definir claramente quais são as dimensões ensináveis que merecem ser associadas à historicidade e como poderiam repercutir na internacionalização. Para isso, é importante ter em conta as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador para o ensino na educação básica do Brasil⁴.

Historicidade da língua e do texto na BNCC

Neste tópico, procuramos identificar as orientações da BNCC (Brasil, 2018) voltadas para a perspectiva sócio-histórica e também apresentar possíveis dimensões ensináveis relacionadas aos eixos de ensino. Pautada em várias perspectivas teóricas integradas, como a Linguística de Texto, a Análise do Discurso, a Sociolinguística e a gramática funcional, a BNCC (Brasil, 2018) procura contemplar, no trabalho com as linguagens, formas de proporcionar, aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, possibilitando uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais constituídas. As orientações estão apoiadas nesta competência específica na área de linguagens para o Ensino

⁴ Ainda que reconheçamos como oportunas algumas críticas feitas a BNCC, como as pontuadas por Geraldí (2016), ancoramos nossa proposta nesse documento por ser ele que regulamenta nas escolas brasileiras – públicas e particulares – as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Fundamental: “[...] compreender as linguagens como ‘construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica’, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2018, p. 61, grifo nosso).

Percebemos, na concepção de linguagem que embasa o documento, a historicidade e o dinamismo explicitamente presentes. Entretanto, há uma distância significativa entre o que postula o documento e a prática efetiva e articulada entre diacronia e sincronia na sala de aula. Consideramos que este ponto precisa ser colocado em evidência, uma vez que:

Tal proposta assume a centralidade do ‘texto’ como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 63, grifo do autor).

Desse modo, consideramos que relacionar os textos a seus contextos de produção viabiliza uma abordagem que prima pela recorrência e mostra como os textos são retomados, imitados, reformulados em função de proximidades formais, sociais, psicológicas, funcionais, semióticas e tecnológicas. Esse processo dinâmico, que envolve mudanças e permanências, continuidade e inovação, é bem representado no esquema elaborado por Koch (1997), conforme Figura 2.

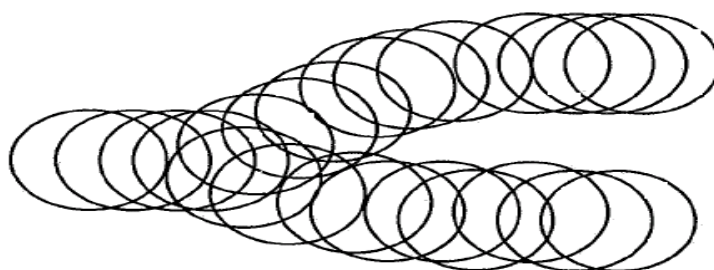


Figura 2. Continuidade histórica do gênero por Koch (1997, p. 15).

O esquema ilustra os processos de tradição e de inovação que se sucedem no percurso histórico de um gênero, com possibilidade de desdobramentos e de emergência de novos gêneros, oriundos de textos prévios. Tendo por base a concepção histórica e dinâmica da linguagem e dos textos, vejamos como a dimensão histórica aparece contemplada nos eixos de integração considerados na BNCC (Brasil, 2018) de Língua Portuguesa, correspondentes às práticas de linguagem no Ensino Fundamental.

A síntese exposta na Tabela 1 responde à questão: que interesse tem o ensino da historicidade do uso da língua e dos gêneros de texto na Educação Básica? Cada eixo de integração apresenta orientações que confirmam que a dimensão histórica é de interesse para a formação dos estudantes na Educação Básica, por possibilitar reflexões e aprendizagens significativas para a ação comunicativa. Ao nosso ver, faltam mais propostas didáticas que incorporem a continuidade histórica da língua e dos textos⁵. Por isso consideramos importantes algumas finalidades de aprendizagem, tais como: finalidade de conservação do patrimônio histórico-cultural; finalidade de entender a comunicação atual estabelecendo relações prévias (o caso da hipermídia); finalidade do letramento crítico; finalidade linguístico-discursiva (reconhecendo o dinamismo da mudança e da variação linguístico-discursiva) etc.

Nesse sentido, oportuno se faz pensar em materiais didáticos (ou objetos de aprendizagem) voltados para o ensino do português, quer como língua materna, quer como língua adicional, uma vez que pensar nesses materiais é também pensar na formação docente, pois um professor mais bem preparado e mais bem informado tem mais condições de trabalhar numa perspectiva de ensino produtivo⁶ e assim alcançar melhor desempenho de seus alunos.

Quando perguntamos quais dimensões ensináveis merecem ser associadas à historicidade, constatamos que as dimensões ensináveis são diversas: o contexto de produção, o conteúdo temático, o suporte, a estrutura semiótica e comunicativa, os modos de dizer, as configurações de unidades linguístico-discursivas entre outras. Cabe ao professor definir aquelas que possam favorecer o estudo da linguagem e dos textos,

⁵ É importante dizer que entendemos o pensamento de Saussure ao defender que não precisamos saber a história de um signo para poder falar, mas, assim como Coseriu, defendemos que somos parte de uma história, temos dentro de nós a história de um povo que tem criado esse signo e que o utiliza segundo critérios comuns (Kabatek, 2015).

⁶ Cf. Travaglia (1996).

identificando regularidades que propiciem a aprendizagem dos gêneros nos diferentes campos de atuação⁷. No próximo tópico, ilustramos essa abordagem com o gênero fábula, que, para além de servir ao ensino da língua, pode iluminar práticas interdisciplinares, ao possibilitar o trabalho de aspectos de outras áreas, como Artes, História, Geografia, Biologia, por exemplo. A abordagem serve ainda como exemplo de viabilidade para o trabalho de promoção de uma língua, no caso o português brasileiro.

Tabela 1. Síntese das possibilidades de abordagens históricas na BNCC.

Eixo de integração	Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão	Orientação
Eixo leitura	Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (p. 68). • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiper-mídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (p. 68).
Eixo da produção de textos	Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros em diferentes mídias e campos de atividade humana.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. (p. 73).
Eixo da oralidade	Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana. Relação entre fala e escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram (p. 75). • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto (p. 76).
Eixo da Análise Linguística/Semiótica	Conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise (p. 77-78). • Levantar em conta, nos textos multissemióticos, as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música (p. 77).

Fonte: Elaborado pelos autores.

⁷ Como sugestão de pesquisas realizadas no Ensino Fundamental, na perspectiva da historicidade do texto e da língua, estabelecendo a interseção entre ISD e TD indicamos Santos (2017) e Mendes (2020).

Examinando a história dos gêneros: o exemplo da fábula (Figura 3)

Neste tópico, norteamos a discussão com base na seguinte questão: é possível integrar a historicidade na estrutura de um itinerário didático⁸? Chegaremos a essa proposta de aplicação após uma breve história da fábula, apontando para algumas regularidades e mudanças ao longo do tempo, expostas em seis características básicas:

1) a fábula é um relato alegórico sobre animais, com possibilidades de produção de sentidos, que pode estar escrito em prosa ou verso;

2) é uma ficção breve, com estrutura semiótica e morfológica recorrente, contendo situação inicial, complicação, diálogos e solução; a intriga contém uma complicação única; e tem a presença de componentes tipológicos narrativo, dialogal e argumentativo;

3) utiliza o recurso do antropomorfismo das personagens, que são animais representativos de virtudes e defeitos; normalmente são dois ou três personagens prototípicos humanos e antagonicos, como a onça e o tatu, que têm representações diferentes em uma fábula contextualizada no Brasil;

4) revela referências contextuais e culturais, com versões diferentes da mesma fábula, podendo existir em diferentes locais, como na China, na África; as versões podem ser construídas com animais diferentes, mas mantendo similitudes; no caso da tradição brasileira, o contexto de clima tropical e as influências da mistura da história das fábulas portuguesas, africanas e indígenas repercutem na peculiaridade dos animais-personagens;

5) movimenta-se entre o escrito e o oral, com marcas da oralidade na escrita, marcando uma dupla herança; a sua tradição é de origem oral, a exemplo de Esopo, que, há mais de dois mil anos, recolheu fábulas tradicionais gregas, algumas até vindas de outras culturas; na Roma clássica, Fedro retoma as fábulas de Esopo, de modo versificado, uma vez que a versificação e a métrica permitiam a memória coletiva, como ocorre com o cordel;

6) termina com uma lição moral, contendo máximas e provérbios; a organização do texto tem uma orientação argumentativa, para defender um ponto de vista filosófico, moral ou humorístico, dirigida à inteligência e à reflexão.



Figura 3. Imagem correspondente à fábula 'O lobo e o cordeiro'. Recuperado em 21 de novembro de 2020 de <https://www.akg-images.com/archive/-2UMDHUNB81IW.html>⁹.

Ressaltamos que as fábulas têm um caráter didático porque possuem um propósito moral e um discurso moralizante. Historicamente, foram utilizadas na educação, ou seja, têm uma história escolar. Especialmente nas culturas orais, as crianças aprendiam de memória as fábulas e as transmitiam oralmente para as outras. Também há uma tradição escrita, como na França do século XVII; La Fontaine retoma as fábulas que passam a ser um clássico de recitação na escola. Em português também há uma tradição de fabulistas: Sá de Miranda, Diego Bernardes, Manoel de Melo e Monteiro Lobato. Como vemos, as fábulas revelam uma trajetória histórico-discursiva por línguas e países que se entrecruzam. É uma tradição discursiva que passa por diferentes culturas e que também se modifica, apresentando diferentes transformações, como ocorre na nova literatura, com paródias do gênero, e na literatura futurista, em que as máquinas substituem os animais. Além

⁸ Um exemplo de itinerário didático será apresentado mais adiante.

⁹ Uma versão em português de 'O lobo e o cordeiro', por Monteiro Lobato, encontra-se disponível em: <https://peregrinacultural.wordpress.com/2012/04/05/fabula-o-lobo-e-o-cordeiro-texto-de-monteiro-lobato/>.

disso, como recurso intertextual, as fábulas são muito utilizadas com finalidade argumentativa nos discursos político, jurídico, didáticos etc. para defender uma opinião ou para ilustrar um ponto de vista.

No tocante à didatização do gênero fábula, já existem várias sequências didáticas¹⁰. Vejamos, então, como integrar a historicidade no itinerário, que é um projeto mais complexo contendo várias etapas:

Etapa 1: Leitura – podemos incluir a análise de fábulas de diferentes épocas e tradições, em verso e prosa; é possível construir uma minissequência didática, voltada para a compreensão e a reflexão de como as fábulas foram se transformando com o tempo. A historicidade ajuda a identificar as características do gênero.

Etapa 2: Produção escrita – podemos pedir que os alunos escrevam uma primeira fábula de acordo com a tradição discursiva brasileira, com animais do Brasil, como foi feito no itinerário proposto por Dolz, Lima, e Zani (2020).

Etapa 3: Leitura – podemos propor uma minissequência didática para a leitura de artigos enciclopédicos sobre diferentes animais (ler sobre a onça, sobre o tatu) e orientar a escolha das características dos animais para a construção das personagens. A leitura desses artigos ajuda a construir o perfil psicológico das personagens, inclusive construir personagens dentro da prática paródica da pós-modernidade.

Etapa 4: Escuta de fábulas orais – podemos incluir uma minissequência de reconhecimento e produção de provérbios populares orais; é importante refletir sobre a oralidade e o papel dos provérbios e das novas formulações plurívocas. É possível seguir a tradição de fábulas clássicas e também incluir fábulas da pós-modernidade mais críticas, com substituição da moral por construções mais reflexivas.

Etapa 5: Reescrita – podemos orientar a reescrita da fábula para a representação teatral; propor uma minissequência com módulos sobre as dimensões do gênero, sobre os diálogos argumentativos escritos para serem teatralizados. Esta etapa pode ser seguida por outras voltadas para os ensaios e a representação teatral oral.

Em todos os casos, encontramos um mínimo de trabalho com a historicidade, que pode ser organizada em diferentes modalidades de ensino na composição do itinerário. Sem dúvida, introduzir elementos de historicidade pode ajudar, inclusive, a encontrar regularidades singulares e criativas da herança do passado, que podem contribuir para a construção de novas. A dialética entre o texto singular e a continuidade histórica do gênero é importante para o trabalho com a fábula, conforme exemplificamos, como também para gêneros de outros campos de atuação.

O exercício aqui promovido tem a intenção de apresentar sugestões, por um lado, para o trabalho com a historicidade dos textos/gêneros, e por outro, para o incentivo à implementação de políticas de internacionalização do português, pois, como afirma Casseb-Galvão (2015), voltar-se para o ensino é, sim, uma das principais estratégias de promoção e valorização de uma língua.

Considerações finais

A título de conclusões preliminares acerca do interesse pela historicidade para o ensino dos gêneros, gostaríamos de destacar três aspectos.

O primeiro consiste na valorização da história para a educação. Todas as ações humanas e ações de linguagem têm uma relação intrínseca com a história, pois, só dentro da história, o homem existe e se humaniza. Com relação à genealogia dos gêneros, não por conservadorismo, mas por reconhecimento do dinamismo dos usos atuais da língua em contraste com o passado, temos a constatação de que não partimos de uma tábua rasa, sempre produzimos a partir do que já existe na memória coletiva e individual. Em outras palavras, a ação pela linguagem tem sempre antecedentes, e isso permite formular propósitos educativos voltados para: i) a aproximação com documentos escritos, fonográficos e imagéticos em diferentes recortes temporais; ii) a conexão entre a história global da humanidade, nacional, regional e local (considerando as peculiaridades de cada região para explicar as variações e mudanças linguísticas, por exemplo); iii) a construção de uma memória social, que contribui para o desenvolvimento da sociabilidade; iv) e a formação cidadã, incluindo reflexões acerca de temas pertinentes à complexidade da sociedade no passado e na atualidade.

O segundo aspecto diz respeito ao fato de a história ser sempre contada sob a ótica dos vencedores, uma vez que a classe dominante detinha o poder da escrita. É muito difícil encontrar textos escritos pelas classes sociais desfavorecidas; podemos crer que o resgate da história oral pode dar voz às minorias. Este é um dos desafios do Histel¹¹, trabalhar, também, com gêneros orais, analisá-los desde a existência das gravações e reconstruir suas características. O desafio é entrar numa seara mais difícil, porque há um mundo a se conhecer sobre os gêneros orais, a começar pelo pouco desenvolvimento do ensino da oralidade e pela inclusão da dimensão histórica. Para

¹⁰ “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (Dolz, 2013, p. 82).

¹¹ Histel - Historicidade dos textos e ensino da língua – agrega pesquisadores de quatro países: Argentina, Brasil, Portugal e Suíça.

isso, iniciamos um trabalho de pesquisa colaborativa para abordar, adaptar e experienciar o ensino da historicidade dos gêneros para ver como o contexto e a explicação das mudanças e continuidades ajudam a entender o funcionamento discursivo e a diferenciar o texto singular das regularidades do gênero.

O terceiro aspecto é a defesa da revalorização das dimensões históricas no ensino dos gêneros. O intento é verificar como se desenvolve a capacidade de construção de significação por meio da leitura e da reflexão sobre a língua em todos os níveis, uma vez que a historicidade não se limita ao gênero, inclui também os processos de mudança e de permanência dos recursos linguístico-discursivos empregados. Como procuramos demonstrar com o exemplo da fábula, para elaborar um modelo didático de qualquer gênero, precisamos situá-lo historicamente. Assim, a historicidade pode ser explorada no dispositivo sequência didática e no itinerário didático por meio de um trabalho de observação e análise crítica das normas, das regularidades do gênero (continuidade e mudanças) e das tradições discursivas.

Por fim, acreditamos que a perspectiva dos estudos da historicidade permite reconhecer novas tessituras nas ações de linguagem a partir dos diferentes eixos contemplados, tendo em vista o princípio coseriano de que nada surge do nada. A nossa hipótese final é a de que o trabalho sobre a historicidade muda a compreensão dos gêneros, por parte dos alunos, e orienta de maneira criativa as atividades tanto de leitura quanto de produção. Nesse sentido, estamos certos de que difundir o ensino formal da língua portuguesa como primeira língua e como língua adicional é, como lembra Castilho (2013), traçar uma política linguística que, conseqüentemente, fomentará sua promoção e difusão.

Referências

- Andrade, M. L. C. V. O., & Gomes, V. S. (2018). Tradições discursivas: reflexões conceituais. In A. T. Castilho, M. L. C. V. O. Andrade, & V. S. Gomes (Coords.), *Volume 7: História do Português Brasileiro. Tradições discursivas do português brasileiro: constituição e mudança dos gêneros discursivos*. (p. 23-43). Campinas, SP: Contexto.
- Brasil. Base Nacional Comum Curricular [BNCC]. (2018). *Educação é a base*. Brasília, DF: MEC.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel, CH: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2006). Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In A. R. Machado, & M. L. M. Matencio (Orgs.), *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (p. 121-160). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo* (2. ed., 2. reimpr.). São Paulo, SP: Educ.
- Carvalho, J. L. Q., & Zavam, A. (2018). Tradições discursivas: conceitos e métodos para a análise diacrônica de gêneros. *Labor Histórico*, 4(1), 41-54.
- Casseb-Galvão, V. C. (2015). Notas sobre políticas para a promoção do português brasileiro e de seu ensino em contexto estrangeiro. In V. C. Casseb-Galvão (Org.), *Políticas de promoção e ensino da língua portuguesa ao redor do mundo* (p. 75-96). Campinas, SP: Pontes.
- Castilho, A. T. (2013). Desafios para a promoção e a internacionalização da língua portuguesa. In *Colóquio sobre A internacionalização da língua portuguesa: concepções de ações* (p. 1-17). Florianópolis, SC: UFSC.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires, AR: Aique Grupo Editor.
- Coseriu, E. (1979). *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança lingüística*. Rio de Janeiro, RJ: Presença/USP.
- Coseriu, E. (1981). Fundamentos y tareas de la Lingüística Integral. In *Segundo Congreso Nacional de Lingüística* (p. 31-53). San Juan, AR: Universidad Nacional de San Juan.
- Coseriu, E. (2007). *Lingüística del texto: introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid, ES: Arco Libros.
- Dolz, J. (2013). Interactionnisme socio-discursif et didactique des langues. *Lettre de l'AIRDF*, 54, 27-30.
- Dolz, J., Lima, G., & Zani, J. B. (2020). Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura*, 22(52), 250-274. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n52-5956>
- Faraco, C. A. (2003). *Linguagem & diálogo: ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Criar Edições.
- Geraldí, J. W. (2016). O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da Escola*, 9(17), 381-396. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587>

- Kabatek, J. (2006). Tradições discursivas e mudança lingüística. In T. Lobo, I. Ribeiro, Z. Carneiro, & N. Almeida (Orgs.), *Para a história do português brasileiro: novos dados, novas análises* (Vol. 6, p. 505-530). Salvador, BA: Edufba.
- Kabatek, J. (2015). Tradición e innovación: la lingüística moderna desde Saussure hasta el siglo XXI. *ANADISS*, 20, 15-30.
- Koch, P. (1997). Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. In B. Frank, T. Haye, & D. Tophinke (Eds.), *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit* (p. 43-79). Tübingen, DE: Narr Francke Attempto.
- Mendes, R. O. H. (2020). *Processos sequenciais em editoriais: reflexões sobre a historicidade do gênero e da língua por meio de uma sequência didática* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Pernambuco, Recife.
- Santos, A. I. (2017). *A didatização e historicidade da língua e do texto por meio da tradição discursiva anúncio* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Pernambuco, Recife.
- Schlieben-Lange, B. (1993). *História do falar e história da linguística*. Campinas, SP: Unicamp.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2010). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (2. ed., p. 61-78). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Travaglia, L. C. (1996). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, SP: Cortez.