

Gêneros orais e escritos na escola

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ-MESTRE, Joaquim

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Transl.), SALES CORDEIRO, Glaís (Transl.)

Reference

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ-MESTRE, Joaquim, ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Transl.), SALES CORDEIRO, Glaís (Transl.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas SP : Mercado de Letras, 2004, 278 p.

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:31458>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

GÊNEROS ORAIS
E
ESCRITOS
NA ESCOLA

BERNARD SCHNEUWLY

JOAQUIM DOLZ

E COLABORADORES

MERCADO
LETRAS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS COMO OBJETOS DE ENSINO: MODO DE PENSAR, MODO DE FAZER	7
<i>ROXANE ROJO E GLAÍS SALES CORDEIRO</i>	

PARTE I: OS GÊNEROS DO DISCURSO E A ESCOLA

1. GÊNEROS E TIPOS DE DISCURSO: CONSIDERAÇÕES PSICOLÓGICAS E ONTOGENÉTICAS	21
<i>BERNARD SCHNEUWLY</i>	
2. GÊNEROS E PROGRESSÃO EM EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA – ELEMENTOS PARA REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA SUÍÇA (FRANCÓFONA)	41
<i>JOAQUIM DOLZE E BERNARD SCHNEUWLY</i>	

3. OS GÊNEROS ESCOLARES – DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM AOS OBJETOS DE ENSINO 71
BERNARD SCHNEUWLY E JOAQUIM DOLZ

PARTE II: PLANEJAR O ENSINO DE UM GÊNERO

4. SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ORAL E A ESCRITA: APRESENTAÇÃO DE UM PROCEDIMENTO 95
JOAQUIM DOLZ, MICHÈLE NOVERRAZ E BERNARD SCHNEUWLY

5. PALAVRA E FICCIONALIZAÇÃO: UM CAMINHO PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ORAL 129
BERNARD SCHNEUWLY

6. O ORAL COMO TEXTO: COMO CONSTRUIR UM OBJETO DE ENSINO 149
JOAQUIM DOLZ, BERNARD SCHNEUWLY E SYLVIE HALLER

PARTE III: PROPOSTAS DE ENSINO DE GÊNEROS

7. EM BUSCA DO CULPADO. METALINGUAGEM DOS ALUNOS NA REDAÇÃO DE UMA NARRATIVA DE ENIGMA 189
JOAQUIM DOLZ E BERNARD SCHNEUWLY

8. A EXPOSIÇÃO ORAL 215
JOAQUIM DOLZ, BERNARD SCHNEUWLY, JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO E GABRIELLE ZAHND

9. RELATO DA ELABORAÇÃO DE UMA SEQÜÊNCIA: O DEBATE PÚBLICO 247
JOAQUIM DOLZ, BERNARD SCHNEUWLY E JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO

*APRESENTAÇÃO: GÊNEROS ORAIS E
ESCRITOS COMO OBJETOS DE ENSINO:
MODO DE PENSAR, MODO DE FAZER*

Roxane Rojo¹

Gláís Sales Cordeiro²

Não é de hoje que circula e é aceita, no Brasil, a idéia de que o *texto* – seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito – é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Já desde a década de 1980, esse princípio foi sendo afirmado por diversas propostas curriculares

-
1. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Lael) da PUC-SP.
 2. Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation (Fapse) da Universidade de Genebra (Unige).

e programas, em diferentes estados do Brasil, e uma obra, não única, mas importante nesse processo, é, por exemplo, o livro organizado por Geraldini em 1984, intitulado *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. Cascavel, Assoeste. O *texto na sala de aula*, ou o texto como objeto de ensino ou como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental (“processual”), em leitura e compreensão de textos e em produção de textos, afirma-se juntamente com o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se, também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilingüísticas.

O texto foi então tomado, nessas quase três décadas, primeiramente como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise lingüística. Um bom exemplo é o da metodologia então denominada de ensino “criativo”, que tomava o texto de leitura como um propiciador de “hábitos de leitura” e um “estímulo” para escrever, e o texto produzido como resultante de um ato criativo, estimulado pelo método. Nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino.

Mais tardiamente, começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação. Tem lugar o ensino de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual. A leitura do texto é ocasião que pode propiciar aprendizado de estratégias variadas a que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração. O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento. Nesse momento, forja-se a idéia da disciplina como uma área sobretudo procedimental e não conceitual.

Ainda assim, por força das estratégias que necessitam se estabelecer como procedimentos, algumas das propriedades dos textos passam a ser referenciadas no ensino, sobretudo aquelas estruturais. As estruturas dos gêneros escolares por excelência – a narração, a descrição e a dissertação –

começam a ser enfocadas, por meio de noções da lingüística textual, tais como: tipos de textos; super, macro e microestruturas; coesão; coerência etc. Ensina-se a forma global dos textos: por exemplo, uma tese – e/ou antítese – desenvolvida por meio de argumentos sustentados e hierarquizados, na dissertação; ou um cenário que dá fundo a uma situação inicial que, ao complicar-se – e resolver-se –, vai dar ensejo à intriga da narrativa. Ensinam-se essas formas globais, na produção, para obter textos mais interessantes, coesos e coerentes, e, na leitura, por serem necessárias e participantes de certas estratégias importantes, tais como a antecipação e a checagem, a inferência, o resumo etc. Ao mesmo tempo, mantêm-se aulas de análise epi ou metalingüística, em paralelo aos dois eixos procedimentais da área.

A partir dessa perspectiva, havia o que ensinar sobre os textos – suas formas globais e locais – e estes alçam-se a objetos de ensino dos eixos procedimentais. Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo,³ esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”.

Além disso, as teorias textuais ofereciam conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (*tipos*), abstraindo suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral (tipologias) que acabava por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados. Por exemplo, se não é difícil reconhecermos que um conto de fadas ou uma narrativa de aventura começa por um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação que ensejará numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final, por outro lado, é difícil

3. Ver, a respeito, a nota de rodapé 15 do Capítulo 6 deste volume (p. 172), em que os autores justificam a adoção da noção de “gênero”, e não de “tipo de texto”, como a base do trabalho desenvolvido. Ressaltam então que a transposição das tipologias textuais “para o terreno didático comporta um grande risco de derivas aplicacionistas e normativas, denunciadas por numerosos autores”.

reconhecemos ou encontrarmos essa estrutura canônica numa crônica. Se muitas dissertações escolares começam pela afirmação de uma tese que será sustentada por argumentos de diversos tipos hierarquizados, não é raro um artigo jornalístico de opinião recorrer a outros estratagemas argumentativos, como iniciar por relatos exemplares ou ironizar, para chegar à formação da opinião. Portanto, certos textos (crônicas, artigos de opinião, sem falar em textos que se materializam em diferentes linguagens – como HQs, charges, anúncios e tirinhas – e nos textos orais) não apresentavam as propriedades generalizadas retidas na classificação tipológica em narrativas, descrições, dissertações.

Finalmente, uma última crítica que se faz à abordagem textual – baseada essencialmente em textos escritos canônicos e potencialmente normalizadora e gramatical – é a de que, nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, faz-se abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos. Por exemplo, mais recentemente, no Brasil, tem-se visto bastante preocupação e discussão a respeito do fato de que as práticas escolares brasileiras tendem a formar leitores, ao final do ensino médio, com apenas as capacidades mais básicas de leitura, ligadas à extração simples de informação de textos relativamente simples.⁴

Todas essas questões levaram a uma virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula. Inicialmente, essa virada se configurou nos trabalhos de pesquisadores de diversos países⁵ sobre leitura e, principalmente, sobre produção de textos.

4. Ver, a respeito, JURADO, S.G.O.G. (2003). *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório*, in: ROJO, R.H.R. e BATISTA, A.A.G. (2003). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras. "Coleção As faces da Lingüística Aplicada", além dos resultados dos Enems de 2000 a 2002 e do Relatório Pisa 2000.

5. Por exemplo, nos trabalhos dos autores aqui traduzidos, e também em trabalhos americanos, franceses e brasileiros.

Trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.

Essa virada passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa, embora já tivesse eco anteriormente em numerosas propostas curriculares oficiais estaduais (como é o caso de Paraná e Mato Grosso, por exemplo). Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

Passagens dos PCNs, como as que se seguem, fazem forte apelo ao gênero como objeto de ensino dos eixos do uso da língua materna em leitura e produção e indicam o lugar do texto (oral/escrito) como materialização de um gênero – *unidade de trabalho* – e, logo, suporte de aprendizagem de suas propriedades:

Ainda que a unidade de trabalho seja o *texto*, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do *gênero*, quanto das particularidades do texto selecionado... (PCNs 3^o e 4^o ciclos do ensino fundamental, p. 48, grifos nossos)

Os *textos* organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de *gênero*, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCNs 3^o e 4^o ciclos do ensino fundamental, p. 23, grifos nossos)

(...) nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral (...). A aprendizagem de procedimentos apropriados de *fala e escuta*, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCNs 3^o e 4^o ciclos do ensino fundamental, p. 25, grifos nossos)

Assim, nesses referenciais, forma e conteúdo têm importância e são determinados apenas dentro do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero. Duas novidades são bastante importantes nessa virada: o ensino de linguagem e de gêneros orais (formais públicos)⁶ e a valorização dos contextos de uso e de circulação.

Bastante solidários e largamente inspirados nas idéias dos autores que traduzimos neste volume, as orientações e os referenciais novos que os PCNs puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores – à medida que, como referenciais que são, não apresentam propostas operacionalizadas – geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória: dúvidas sobre o *modo de pensar* e o *modo de fazer* esse ensino de novos objetos.

6. Note-se que, também na Suíça francófona, os referenciais curriculares apontam a linguagem oral como um dos domínios do ensino de língua materna. Por exemplo, os Objetivos de Aprendizagem da Escola Primária Genebrina (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2000) preconizam que “aprender uma língua é aprender a compreender e produzir textos orais e escritos variados e construir-se instrumentos de representação e de comunicação” (p. 1) e que a escola primária genebrina “deve prover aos alunos uma cultura lingüística abrangente que permita a comunicação oral e escrita nas mais diferentes situações...” (p. 2). Ver também o início do Capítulo 6 deste volume.

Por essa razão é que trabalhamos na tradução de textos diversos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores sobre o ensino escolar de gêneros escritos e orais e na organização deste volume, que, pretendemos, concretizará um pouco mais para os professores e formadores de professores um encaminhamento ou procedimento possível para o ensino de gêneros selecionados pelo projeto da escola ou da série/ciclo.

Antes de passarmos propriamente à apresentação do livro, pensamos que o leitor gostaria de conhecer um pouco mais sobre o percurso profissional e os interesses científicos dos dois autores e da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, onde trabalham. Bernard Schneuwly é professor titular e tem trabalhos publicados na área de desenvolvimento e ensino da linguagem oral e escrita, assim como em didática de línguas. Suas pesquisas mais atuais têm-se centrado na elaboração de princípios e métodos em didática do francês. Joaquim Dolz trabalhou vários anos com a formação de professores e como colaborador científico no Departamento de Instrução Pública do cantão de Genebra. Atualmente, é mestre de ensino e de pesquisa na Universidade e desenvolve pesquisas em didática de línguas relacionadas ao ensino-aprendizagem da produção de gêneros textuais orais e escritos. Mais recentemente, ambos os autores formaram um grupo de pesquisa, o Grafe (Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado), cujos integrantes vêm realizando estudos sobre diferentes temas em didática do francês – língua materna, tais como a transposição didática, as interações em sala de aula e a construção dos objetos ensinados, a produção de textos orais e escritos e o ensino de gramática e de literatura. No momento, todos os pesquisadores do grupo estão envolvidos numa pesquisa que realizam na Suíça francófona sobre a transposição didática de objetos discursivos e gramaticais em sala de aula no ensino secundário.⁷

Ainda algumas observações prévias se fazem necessárias para que o leitor compreenda a organização deste livro. Em primeiro lugar, cabe notar que os autores fazem constantemente referência, como é natural, ao ensino

7. Equivalente ao 3^o e ao 4^o ciclos do ensino fundamental no Brasil.

de francês e que muitos de seus exemplos dizem respeito à língua francesa. No entanto, a discussão como um todo cabe perfeitamente para a reflexão sobre o ensino de português do Brasil. Isso, por duas razões: nos dois casos, está-se discutindo o ensino de língua materna e não do francês (ou do português) como língua estrangeira; e, também nos dois casos, está se discutindo o ensino de unidades do discurso (gêneros) mais que da língua propriamente dita (fonemas, morfemas, sintagmas). Embora reconheçamos que também os gêneros sejam determinados socialmente, é bastante provável que seu funcionamento seja mais similar, nas sociedades urbanas, modernas e ocidentais, que os elementos das línguas.

Em segundo lugar, o leitor deverá notar, pelas fontes originais indicadas na primeira nota de cada capítulo, que os textos selecionados para tradução provêm de diferentes fontes e foram produzidos em diferentes momentos, entre 1994 e 2001, além de figurar também uma tradução de texto inédito, proferido como conferência em 1997. Nesse caso, o que nos guiou na seleção foram duas preocupações: a) abranger tanto o ensino de gêneros escritos, como o dos orais, mas com um privilégio maior dos gêneros orais formais públicos, por se tratar de um objeto novo do ponto de vista do ensino de língua materna, tanto no Brasil como na Suíça francófona;⁸ b) focar as dúvidas mais freqüentes que nossa experiência como formadoras de professores nos faz saber presentes nas mentes e nas aulas dos docentes.

8. Apesar de o termo "oral" estar presente nas instruções oficiais, nos referenciais curriculares e até nos livros didáticos suíços romandos desde os anos 60, momento em que houve uma "renovação do ensino do francês" em todos os países de língua francesa, este é dicotomizado em situações de "expressão oral" em que o aluno deve exprimir-se livremente (roda da conversa, dramatizações etc.) e em situações de estruturação ou de aprendizagem que objetivam o estudo do funcionamento da língua (exercícios estruturais). No cantão de Genebra, o trabalho com gêneros orais (e escritos) começa lentamente a se sistematizar a partir da última edição dos *Objetivos de aprendizagem da escola primária genebrina* (agosto de 2000) e da publicação recente da coleção didática *Exprimir-se em francês. Seqüências didáticas para o oral e o escrito* (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2001), adotada pela escola pública. Ambas as publicações fornecem substratos teóricos e práticos para o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais orais e escritos.

Assim, o volume apresenta uma primeira parte, intitulada “Os gêneros do discurso e a escola”, onde figuram traduções de textos que enfocam, principalmente, questões como:

- Por que trabalhar com gêneros e não com tipos de textos? Em que esses trabalhos e esses conceitos são diferentes?
- O que é gênero de texto? Como entender a noção?
- Que gêneros selecionar para ensino e como organizá-los ao longo do currículo? Como pensar progressões curriculares?
- Deve-se trabalhar somente com os gêneros de circulação escolar? Somente com os de circulação extra-escolar? Com ambos? Quais são os mais relevantes em cada caso?

Essa primeira parte foi, portanto, concebida para discutir as dúvidas mais básicas que sabemos que os professores têm sobre a proposta. Apresenta também um caráter mais teórico e compõe, com a segunda, a parte dedicada ao *modo de pensar* os gêneros na escola. Nela se apresentam três capítulos, contendo três textos de Schneuwly e Dolz, escritos entre 1994 e 1997.

A segunda parte, intitulada “Planejar o ensino de um gênero”, procura fornecer alguns instrumentos para que o professor pense e planeje o ensino de gêneros específicos. Também composta de três textos, no primeiro deles, “Seqüências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento”, apresenta-se um instrumento fundamental, utilizado pelos autores para planejamento e elaboração de material didático: a *seqüência didática*. Trata-se do texto de apresentação⁹ da Coleção Didática *Exprimir-se em francês. Seqüências didáticas para o oral e o escrito* (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2001),¹⁰ na qual figuram 35 seqüências para o ensino de 1^o ao 4^o ciclos do ensino fundamental de gêneros orais e escritos variados, desde

9. Gênero do qual preservamos a forma composicional na tradução.

10. No original: *L'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelas: De Boeck Editeurs.

a receita culinária até a novela de ficção científica. Esse texto não somente apresenta o instrumento de planejamento *seqüência didática*, como discute, em detalhes e de maneira acessível, outros aspectos do procedimento e o lugar de outros domínios de ensino de língua materna – como a gramática e a ortografia – em relação à proposta de ensino de gêneros.

A partir dos dois últimos textos da segunda parte, começamos a ceder mais espaço às questões ligadas ao ensino da linguagem oral e dos gêneros orais formais públicos. O primeiro deles, até o momento inédito, “Palavra e ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral”, apresenta o estado da arte do ensino de linguagem oral na Suíça francófona, que, verão os leitores, mostra semelhanças com o pensamento e a prática dos professores no Brasil, e discute algumas das dificuldades ligadas a essa modalidade de ensino: as concepções enraizadas (e equivocadas) da escola sobre o que é linguagem oral e sobre o que é ensinar linguagem oral; que concepção seria a adequada; que gêneros orais selecionar e em que circunstâncias de ensino etc.

Embora esteja voltado para o ensino dos gêneros orais e evidencie os componentes e as características da comunicação oral, o Capítulo 6 – “O oral como texto: Como construir um objeto de ensino”, retirado da coletânea *Para um ensino do oral. Iniciação aos gêneros formais na escola*, publicada em 1998 – é central, neste volume, para pensar e planejar o ensino de qualquer gênero (oral ou escrito). Isso porque ele apresenta e é um documento do procedimento geral utilizado (*modelização didática*) no planejamento e na preparação dos materiais de ensino: refletir sobre as concepções que temos e que têm os especialistas sobre o objeto de ensino; compará-lo com outros objetos de ensino relacionados (no caso, oral e escrito); firmar uma concepção adequada desse objeto; investigar as concepções dos nossos alunos sobre o objeto em questão e, finalmente, selecionar os aspectos “ensináveis” do objeto e montar planejamento e materiais, no formato de seqüências didáticas.

Já a terceira parte, intitulada “Propostas de ensino de gêneros” e dedicada ao *modo de fazer* o ensino de gêneros específicos, foi a mais difícil de montar, pela dificuldade na seleção dos gêneros a serem enfocados e

dos materiais propostos. Os gêneros são muitos e circulam em esferas sociais específicas – cotidianas, burocráticas, de imprensa, dos negócios, literárias e artísticas etc. Se já é longo enumerarmos as esferas de circulação dos gêneros, abrigando, cada uma, uma multiplicidade de gêneros em circulação, selecionarmos os mais relevantes para deles expormos uma didatização neste volume não foi tarefa nada fácil. Tivemos que nos reger por alguns critérios, um deles já mencionado acima: dar mais espaço aos gêneros orais formais públicos, mas que, entretanto, pudessem se relacionar de perto com os escritos e levassem o professor a pensar em outros gêneros próximos: é o caso dos dois últimos capítulos (8 e 9), dedicados a:

- exposição oral ou seminários de alunos, que pode ser relacionado à exposição oral, em conferências de divulgação científica ou apresentações empresariais, e aproximado aos textos expositivos escritos didáticos, como o verbete ou o ensaio escolar;
- debate regrado, que pode ser relacionado com a conversa ou discussão argumentativa e aproximado à dissertação argumentativa escolar.

No entanto, outros critérios também nos orientaram na escolha dos textos. Escolhemos gêneros pertencentes a diferentes esferas de circulação (literária, escolar, televisiva – jornalística/política), que estão alocados pelos autores em diferentes agrupamentos (narrar, expor, argumentar).¹¹ Priorizamos as esferas e os agrupamentos de gêneros, em nossa opinião, mais relevantes para a formação da cidadania no Brasil e mencionados nos PCNs: a) narrar, importante para a formação do leitor literário; b) expor, importante para a formação do estudante e do profissional bem-sucedido em algumas áreas, como jornalismo, magistério, negócios etc.; e c) argumentar, importante para a formação do cidadão consciente e defensor de seus direitos. Entretanto, nessa seleção, como em toda escolha, deixamos de lado muitos outros gêneros textuais e alguns agrupamentos (relatar, instruir/prescrever).

11. Ver, a respeito dos agrupamentos de gêneros, Capítulos 2 e 4.

Finalmente, esses três últimos textos foram selecionados por se articularem a partir de três óticas ou focos diferentes, importantes para a reflexão do professor e para a elaboração de práticas e materiais didáticos. O Capítulo 7, “Em busca do culpado”, está articulado a partir da ótica das *possibilidades dos alunos*, como dizem os PCNs. Nele, são expostos os processos dos alunos (e suas dificuldades), na escrita em duplas, de trechos de narrativas de enigma, e são sugeridas organizações de ensino baseadas nessas possibilidades. O Capítulo 8, “A exposição oral”, enfoca a modelização didática de um gênero, isto é, sua descrição e a seleção de objetivos e conteúdos de ensino, mostrando duas possíveis organizações de planejamento ou seqüências didáticas do mesmo gênero para séries/ciclos diferentes. Articula-se, portanto, não da ótica das possibilidades dos alunos, mas das características do objeto de ensino.

Por sua vez, o Capítulo 9, “Relato da elaboração de uma seqüência: O debate público”, relata, como diz o título, as vicissitudes e os procedimentos para a elaboração de seqüências ou planejamentos e para sua aplicação. É o mais prático e concreto de todos os textos e confirma a vocação dedutiva da organização deste volume.

Feita esta apresentação geral do que o leitor encontrará nas próximas páginas e obedecendo à máxima machadiana de que “o melhor prólogo é o que contém menos cousas”, deixaremos o leitor passar à obra dos autores propriamente dita. Mas não sem antes agradecermos a todos(as) aqueles(as) que nos ajudaram, de maneira direta ou indireta, nessas traduções, lendo, comentando, corrigindo e sugerindo alternativas para versões anteriores de alguns desses textos, ou seja, nossos alunos de pós-graduação e nossos colegas, professores em formação.

- Por que se trabalhar com gêneros e não com tipos de textos? Em que esses trabalhos e esses conceitos são diferentes?
- O que é gênero de texto? Como entender a noção?
- Que gêneros selecionar para ensino, e como organizá-los ao longo do currículo? Como pensar progressões curriculares?
- Deve-se trabalhar somente com os gêneros de circulação escolar? De circulação extra-escolar? Ambos? Quais são os mais relevantes em cada caso?

Grandemente inspirados nas idéias dos autores que traduzimos neste volume, as orientações e os referenciais novos que os PCNs puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória: dúvidas sobre o modo de pensar e o modo de fazer esse ensino de novos objetos.

Por essa razão é que organizamos e publicamos a tradução de textos diversos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores sobre o ensino escolar de gêneros escritos e orais, que, pretendemos, concretizará um pouco mais, para os professores e formadores de professores, encaminhamentos ou procedimentos possíveis para o ensino de gêneros selecionados pelo projeto da escola ou da série/ciclo.

ISBN 85-7591-032-9



9 788575 910320