

FERRAMENTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNEROS TEXTUAIS, TRANSPOSIÇÃO E MODELO DIDÁTICOS

Adair Vieira Gonçalves*

RESUMO: O presente texto será baseado nos aportes teóricos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) e do grupo de Didática de Línguas da UNIGE-Genebra/Suíça e propõe práticas pedagógicas inspiradas na noção de Modelo Didático (MD), a partir da conceituação teórica de gêneros textuais e de transposição didática. O MD subsidia o trabalho docente e favorece o ensino-aprendizagem na compreensão/produção de textos em língua materna. O trabalho abordará os três aspectos do “folhado textual” de Bronckart: capacidades de ação, capacidades discursivas e as capacidades lingüístico-discursivas, necessárias para a construção do modelo. O MD, enfim, é uma síntese prática que orienta ações do professor e torna evidente aquilo que pode ser ensinado, neste caso específico, o gênero artigo de opinião.

Palavras-chave: modelo didático; gêneros textuais; instrumento didático.

ABSTRACT: This present text will be based in the theory of Discursive Socio-Interactionism and from the Didactic Group of Languages from UNIGE- Geneva-Switzerland and it proposes pedagogic practices inspired in the notion of the Didactic Model, beginning from theoretic conception of genre of texts and didactic transposition. The didactic model subsidizes the teaching work and it favours the teaching/learning in the comprehension/production of texts in mother language. The work will approach the three aspects of Bronckart's research about genre of texts: action capacity, discursive capacity and the linguistic-discursive capacities necessary for the construction of the model. The model, is finally a practical synthesis that orients the teachers's actions and becomes evident what can be taught, in this specific case, the genre opinion article.

Keywords: didactic model; genre of texts; didactic instrument.

INTRODUÇÃO

Este texto pretende divulgar procedimentos teórico-metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, noções básicas sobre os gêneros textuais, a partir da fundamentação teórica de Bakhtin (1997/2000) e de Bronckart (1985, 2003/2006) e da engenharia do grupo de didática de línguas de Genebra, mais detidamente das contribuições de Dolz & Schneuwly para o ensino a respeito das noções sobre a transposição de um objeto científico, neste caso, o gênero artigo

* Doutor pela Unesp/Araraquara no Programa de Linguística e Língua Portuguesa. Professor da UFGD-Universidade Federal da Grande Dourados.

opinativo e a posterior “modelização” didática deste mesmo gênero.

É imprescindível destacar que, após o modelo didático de um gênero, faz-se necessária a construção de uma seqüência didática (SD) para o ensino de um determinado gênero. Devido à exigüidade espacial deste artigo, não é objetivo divulgar resultados práticos da aplicação da SD construída, que é um conjunto de atividades envolvendo capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas a serem desenvolvidas nos estudantes para a aquisição proficiente de um determinado gênero, neste caso, o Artigo Opinativo. A divulgação da SD e os resultados obtidos serão posteriormente divulgados.

1 GÊNEROS TEXTUAIS: UMA BREVE FUNDAMENTAÇÃO

Começamos a trajetória fazendo a referência etimológica do termo. A origem remonta ao indo-europeu significando “gerar, produzir”. No latim, *gênus, èris* “nascimento, descendência, origem; raça, tronco”. No grego, “*gênos, eos*”; em português e em espanhol, de acordo com o dicionário Houaiss, terá como étimo o pl. *gènèra*, que, posteriormente, ao se tornar singular, é tomado como de 2ª declinação **genèrum*, ver *gen-*. No Brasil, a propagação do termo ocorre com a divulgação dos PCNs de Língua Portuguesa, a partir de 1996.

Bakhtin (2000, p 279) define gênero como “qualquer enunciado considerado isoladamente, individualizado, claro”. É, segundo o autor, “um enunciado de natureza histórica, sócio-interacional, ideológica e linguística”. E acrescenta (idem): “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional “fundem-se indissolúvelmente no *todo*¹ do enunciado, e todos são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. Os gêneros, continua o autor, organizam nossa fala e nossa escrita, assim como a gramática organiza as formas. Bakhtin (1997), a respeito dos gêneros, afirma que em cada época e em cada grupo social há um repertório de discursos na comunicação sócio-ideológica.

O autor diferencia, em sua obra, gêneros primários e gêneros secundários. Para ele, estes são o romance, o teatro, o discurso científico etc., que aparecem “em circunstâncias de uma comunicação mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita...” (2000, p. 281). Os gêneros primários são tidos como mais simples, da esfera cotidiana. Destaca que os gêneros secundários transmutam os gêneros primários (devido à ausência de alternância de falantes) e que acabam por adquirir certas peculiaridades. Por exemplo, a réplica de um diálogo inserida num romance conserva sua forma e significado apenas no plano do conteúdo do romance como um todo, este compreendido como manifestação da esfera literário-artística, não mais como réplica de um diálogo, assinala Bakhtin (2000). Na mesma linha teórica, o autor

¹ Destaque do autor.

assinala que os gêneros secundários aguardam uma atitude responsiva retardada (princípio dialógico). Essa atitude não é passiva, mas uma resposta, uma adesão, uma objeção, uma execução que podem ser tão variadas quanto são os objetivos dos gêneros e já se sentem presentes no ato de escolha de um gênero de texto. O enunciado/gênero, segundo Bakhtin, é sempre carregado de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera comunicativa.

Adiante, Bakhtin (2000, p. 302) constata que

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo (...). Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

A expressividade de um enunciado² é sempre “em maior ou menor grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro” (2000, p. 317). Ainda para Bakhtin (2000, p. 265),

Os domínios da atividade humana, por mais variados que sejam, estão sempre ligados à utilização da linguagem. Nada de espantoso que o caráter e o modo dessa utilização sejam tão variados como os próprios domínios da atividade humana, o que não entra em contradição com a unidade de uma língua. A utilização de uma língua efetua-se sob a forma de enunciados concretos³, únicos (orais e escritos) que emanam dos representantes de um ou outro domínio da atividade humana.

Em seguida, na mesma página, Bakhtin afirma que “todo enunciado tomado isoladamente, bem entendido, é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, e é a estes que chamaremos de gêneros do discurso” (2000, p. 265).

Bronckart⁴ (2003, p.75) adota, então, a denominação gênero de texto, que, para o autor, é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente”. Todo texto inscreve-se, por necessidade, em outro conjunto de textos ou em um gênero. Por isso, denominamo-lo gênero textual⁵. Em Bronckart (2006, p. 143), os

² A noção de enunciado de Bakhtin corresponde à nossa de gênero de texto/textual.

³ Estamos entendendo os enunciados de Bakhtin como textos. Veja melhores explicações na nota 6.

⁴ A noção de gênero de texto em Bronckart é a mesma que Bakhtin nomeou de gêneros do discurso.

⁵ Para este trabalho, como opção terminológica, os gêneros serão tratados como “gêneros de texto ou gêneros textuais”, indiferentemente. Nossa opção justifica-se para o fim específico de evitar a confusão com os tipos de discurso, noção a ser discutida ainda neste capítulo.

gêneros de textos são definidos como “produtos de *configurações*”⁶ de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso⁷. Os discursos são, por outro lado, no dizer do autor (2000, p. 75) “um trabalho de semiotização ou de colocação em forma discursiva” e, conseqüentemente, são em número limitado (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração). São, para o autor, a tradução da criação dos mundos discursivos específicos que, por sua vez, são articulados pelos mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos.

Segundo Machado (2004), a noção gênero de texto, a partir do postulado do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD), surgiu numa nebulosa. Na ocasião da publicação de Bronckart et al (1985), as pesquisas do grupo de Genebra objetivavam definir operações cognitivas e de linguagem na atividade verbal. A terminologia variava entre tipos de textos ou gênero de textos e os pesquisadores buscavam comprovar que, em condições de produção diferentes, produziam-se gêneros/tipos de textos também diferentes. Machado (2004), entretanto, constata que, a partir de exemplos dados para os gêneros de textos/tipos de textos (editorial, resumo, resenha, por exemplo), estes eram apreendidos a partir de como as pessoas os nomeavam, sem conceitualizações teóricas mais elaboradas. Assim, Machado (2004, p. 5) constata, embora reconhecendo a simplicidade da definição, como “aquilo que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade. Os gêneros textuais existem antes de nossas ações no cotidiano e são, obviamente, necessários para realizações de diversas ações”. São, para a autora, “mecanismos fundamentais de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”. Outra característica dos gêneros é a sua modificação ao longo de sua existência histórico-social, como, por exemplo, uma carta pessoal de hoje, séc. XXI, que, evidentemente, incorporou características linguageiras atuais, do ramo da informática.

Schneuwly (2004, p. 24) afirma que, na perspectiva do interacionismo social, a atividade é tripolar, em que uma determinada ação é mediada por objetos que foram socialmente elaborados, através dos quais se ampliam experiências de nossos antepassados. Assim, na sua acepção, “os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23). Desse modo, os instrumentos são formas de transformação dos comporta-

⁶ Itálico e aspas tais como no original.

⁷ Como a terminologia de Bakhtin é bastante fluante, Bronckart faz algumas opções teóricas às quais aderimos totalmente: às denominações de Bakhtin como gêneros do discurso, gêneros de texto e as formas estabilizadas de enunciados chamaremos de *gêneros de textos* ou *gêneros textuais*. Aos enunciados, enunciações e/ou textos chamaremos de *textos*. Ademais, acrescenta Bronckart, que às denominações bakhtinianas de línguas, linguagens e estilo chamaremos de *tipos de discurso*, que serão mencionadas adiante. Assim sendo, estabilizados conceitos teóricos de um e de outro, podemos afirmar que Bronckart adere ao projeto de Bakhtin; entretanto, faz uma ressalva. Para Bronckart parece haver uma relação quase mecânica entre formas de atividades de Bakhtin e gêneros do discurso, posição, evidentemente rejeitada por Bronckart.

mentos. Porém, para tornar-se mediador, “precisa ser apropriado pelo sujeito”. Traçando a reflexão psicológica para o contexto deste trabalho, um sujeito (enunciador, para o ISD) ao agir discursivamente, numa determinada situação definida por vários parâmetros, utiliza-se de um instrumento semiótico complexo, que são os gêneros, permitindo-lhe a produção e a interpretação de textos variados. Nas palavras de Schneuwly (2004, p. 34), “a especificidade humana reside no fato de que, construindo instrumentos, a partir deles podem-se construir outros ainda mais complexos” (É nessa visão de gêneros como megainstrumento semiótico de intervenção na realidade que defendemos neste trabalho).

Para Schneuwly (2004), o instrumento constitui a base de uma orientação discursiva, de um lado. Mas, de outro lado, os gêneros antecipam as ações de linguagem, exemplificando a questão ao dizer que a existência do romance torna-se condição necessária para a ação de escrever um romance. Complementa a questão afirmando que, às vezes, há possibilidade de se escolher o gênero, por exemplo, para se persuadir alguém; pode-se escolher o artigo opinativo, a carta de leitor, etc. Portanto, a ação discursiva é “prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Costa (2002, p. 72) afirma que

[...] apropriar-se, portanto, dos gêneros, sistematicamente, mediados por estratégias de ensino intervencionistas formalizadas, é reconstruir a linguagem em novas situações concretas de comunicação, mais complexas, que, certamente levarão os alunos a uma autonomia progressiva nessas atividades comunicativas complexas.

No dizer de Marcuschi (2003), os gêneros são um tipo de gramática social, isto é, uma gramática enunciativa. Ainda de acordo com esse autor, só é possível a comunicação verbal por meio de gêneros. A essa comunicação verbal, Bakhtin (2000) denomina gênero discursivo. Segundo Bronckart (2003), os gêneros nunca podem ser classificados por critérios lingüísticos, como se pensou nas primeiras formulações teóricas. Os tipos de discursos, que são produtos de semiotização do agente-produtor postos em atuação discursiva, tampouco servem como critério definidor do gênero. Conforme o autor (2003), ainda que haja vários exemplares de um mesmo gênero e que, em tese, possam ser constituídas por tipos discursivos afins, cada texto possui *características individuais*⁸ e, por isso, é um objeto exemplar, único.

Na mesma linha teórica, Abreu (2004, p.55) esclarece que “sempre que praticamos qualquer ato de linguagem, estaremos dentro de um gênero textual”. Para Abreu, os gêneros ordenam e estabilizam, mesmo sendo de maneira bastante fluida (maleável, para o autor) nossas atividades comunicativas. O autor constata, sobretudo, que os gêneros “são *acontecimentos sociais*⁹ ligados à nossa cultural e social” (2004, p. 54).

⁸ Grifos do autor.

⁹ Destaque do autor.

Assim, neste trabalho, a nossa opção teórica vai ao encontro das definições de gênero postuladas por Bakhtin, Bronckart e dos trabalhos desenvolvidos no Brasil, a partir do ISD, interacionismo sócio-discursivo.

2 A APRESENTAÇÃO DE UM PROCEDIMENTO: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

O termo Transposição Didática surgiu, segundo Schneuwly (2005) e Bronckart & Plazaola Giger (2007) a partir da tese de Verret em 1974 e em 1980, com Chevallard, na transposição de conteúdos científicos ao ensino da Matemática¹⁰. Chevallard (1991) afirma, em seu primeiro capítulo, que os conteúdos preexistem antes de sua transposição, posição com a qual concorda Schneuwly. Segundo Chevallard, o trabalho desenvolvido com o objeto do saber científico, que passa a ser objeto de ensino em sala de aula, faz este último ser chamado de transposição didática. Para este autor, o estudo científico da transposição didática supõe considerá-la, num sentido amplo, da seguinte forma: objeto do saber - objeto a ensinar - objeto de ensino. Ao transpor conteúdos “científicos” para a sala de aula, diz serem importantes as seguintes etapas: “la désyncrétisation su savoir, la despersonnalisation du savoir, la programmabilité de acquisition du savoir, la publicité du savoir, le contrôle social des apprentissages”¹¹ (1991, p. 58). Embora algumas ressalvas tenham sido feitas a Chevallard, percebe-se, claramente, que as ciências humanas obtiveram um grande legado das ciências exatas, no que se refere à transposição didática. Os elementos elencados por Chevallard são utilizados ainda hoje no momento de transformar o saber “hard” no saber “soft”.

Schneuwly (2005) discute a questão afirmando que o saber é o ingrediente essencial para a aprendizagem. Este saber existe como um saber útil antes de ser transposto para a sala de aula. Afirma também que os saberes não existem, em primeiro lugar, para serem ensinados, mas para serem utilizados nas mais diversas situações. Schneuwly constata ainda que “os saberes”, na SD, são decompostos e fragmentados em virtude da sequencialização dos conteúdos e em virtude de sua progressão e funcionamento dentro do sistema escolar. Trazemos as palavras do próprio autor, para dar maior credibilidade à reflexão, sobre importante questão relativa à transposição. Segundo Schneuwly (2005, p. 49),

¹⁰ Schneuwly (2005) e Bronckart e Plazaola Giger (2007) criticam o subtítulo da obra de Chevallard (du savoir savant au savoir enseigné), já que, na opinião dos autores em que nos baseamos, não se pode falar em saberes científicos, sentido geral e corrente, para disciplinas como o Francês, que visa essencialmente o saber fazer. Por outro lado, afirmam os autores tratar-se de uma obra estimulante, provocadora e polêmica que, ainda hoje, é texto de referência. A crítica dos autores se amplia também no que se refere ao ensino da música, do desenho, etc. Para os autores, para se transformar em objetos de ensino, os conteúdos passam por uma espécie de modalização. Sobre tudo, afirma Schneuwly, o melhor professor não é necessariamente o que sabe mais, nem o que canta mais, nem o que escreve mais.

¹¹ “...a descritização do saber; a despersonalização do saber; a programabilidade da aquisição do saber; a publicidade do saber; o controle social das aprendizagens” (tradução nossa).

Les situations d'usage ne peuvent être transposées telles quelles, ne peuvent être reproduites fidèlement en classe ; elles se transforment nécessairement, prennent une autre signification dans le contexte scolaire ; et cela affecte bien entendu les savoirs enseignés qui ont nécessairement une tout autre fonction que dans le cadre habituel ; il est donc nécessaire, un contexte nouveau pour les savoirs enseignés.¹²

Schneuwly contra-argumenta uma corrente de autores que pensa que a transposição didática degrada/deforma os saberes ditos “científicos”, ao deshistoricizar e descontextualizar esses mesmos saberes. Segundo tal corrente, é preciso combater a transposição didática para que haja uma volta à aprendizagem natural, e, principalmente, é preciso combater aqueles que defendem novos métodos de ensino da produção de textos porque estes se propõem a enfatizar e particularizar as situações concretas e psicológicas de produções de textos na escola. Schneuwly, de outro lado, ancorando-se em Vigostky, diz ser possível e, sem dúvida, muito frutífero, “de traiter et de considerer le savoir enseigné, issu du processus de désyncrétisation et séquentialisation...” (2005, p. 57). Evidentemente, é à corrente genebrina de transposição didática que nos filiamos¹³.

Bronckart & Plazaola Giger (2007) afirmam que o transpor didaticamente determinado saber científico sofre três limitações: a primeira é a natureza mesma do saber mobilizado; a segunda refere-se ao estatuto dos destinatários da transmissão; e, por fim, o contexto institucional, ou seja, onde as práticas ocorrerão. Em nosso caso específico, as restrições elencadas por Bronckart & Plazaola-Giger não constituíram problemas; isso não quer dizer, evidentemente, que elas não possam ocorrer. O saber a ser mobilizado, neste caso específico, o gênero artigo opinativo, faz parte da esfera escolar nesta etapa de escolarização. Além disso, devem ser respeitadas as capacidades dos aprendizes em sua faixa etária e escolar, sejam eles estudantes do Ensino Fundamental, Médio ou Superior.

Afirmam ainda os autores que, quaisquer que sejam os conteúdos ditos científicos, estes podem ser transpostos/postos em circulação, reproduzidos, transformados, contestados dentro do quadro de uma atividade linguageira humana, semiotizados e veiculados em textos distribuídos em gêneros diversos. Além disso,

¹² “as situações de uso não podem ser transpostas tais quais, não podem ser reproduzidas fielmente em classe; elas se transformam necessariamente tomando outra significação no contexto escolar; e isso afeta os saberes ensinados que têm necessariamente outra função no quadro habitual, portanto, é necessário um novo contexto para os saberes ensinados” (tradução nossa).

¹³ Não é nosso objeto fundamental a entrada detalhada e profunda dessa questão teórica. Se aqui se resenham tais estudos, isso se faz pela premente necessidade de atrelar tais leituras à consecução de nosso trabalho. Para maior aprofundamento na questão aqui abordada, convidamos os leitores para prosseguir a leitura integral dos capítulos arrolados nas referências bibliográficas de Bronckart & Plazaola Giger (2006) e Schneuwly (2005); além do próprio Chevallard (1991), edição mais recente de seu trabalho. Com relação ao texto em francês “de traiter e de considerer o saber ensinado, recebido de processos de dessincretização e de seqüencialização...” (tradução nossa).

ênfatizam, “les savoirs scientifiques ne sont donc ni plus ni moins personnalisés que les savoirs didactisés”¹⁴ (2006, p. 13).

Já o termo Seqüência Didática (SD) surgiu em 1996, nas instruções oficiais para o ensino de línguas na França. Este conceito surgiu devido à necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas. Então, o termo transposição didática não pode/não deve ser compreendido como a aplicação de uma teoria científica ao ensino.

Machado & Cristóvão (2006, p. 5) sustentam que um determinado conjunto de conhecimentos científicos tem de sofrer “deslocamentos, rupturas e transformações diversas” no momento de didatizá-los. As autoras constataam três grandes problemas nas transposições didáticas. O 1º diz respeito à passagem do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado, que, posteriormente, transforma-se em conteúdo ensinado. O 2º refere-se ao processo de autonomia de objetos do conhecimento científico, os quais, quando estão separados da teoria global de onde saíram e onde ganham um sentido específico, podem sofrer mudanças significativas de interpretação. É o que ocorre, por exemplo, com as noções de gênero de texto ou de discurso, etc. O 3º refere-se “à compartimentalização dos conteúdos/noções selecionados e o risco de se chegar a uma incoerência global na proposta oficial” (MACHADO & CRISTÓVÃO, 2006, p. 7). Para as autoras, este problema ocorre porque não temos uma teoria de linguagem única, mas, outrossim, várias “em disputa” no meio acadêmico. Isso fica evidente em congressos, simpósios e conferências, dentro do meio acadêmico.

As autoras destacam que, quando surgiu a designação SD, este termo não estava atrelado, como o é agora, ao estudo dos gêneros. Estava vinculado a seqüências e a diferentes objetos do conhecimento. Em Genebra, as primeiras SDs foram produzidas pela *Commission Pédagogie du Texte*, em 1985 e 1988/1989; contudo só em 1990 centraram-se no estudo dos gêneros, primeiramente escritos (1998) e, posteriormente, com Dolz e Schneuwly, centraram-se nos gêneros orais (2004). Bronckart (2003, p. 121) diz, referindo-se às SDs, que “ce type d’ intervention conduit à d’importantes transformations des attitudes pédagogiques et continue en soi un excellent moyen de formation des enseignants”¹⁵.

Uma seqüência didática, de acordo com Dolz et al (2004), tem o objetivo de criar contextos de produção delimitados e efetuar atividades as mais variadas, a fim de que o estudante domine determinado gênero em situações de comunicação as mais diversas. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 53) “elas procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação”. Dito de outro modo, as SDs são um conjunto de atividades planejadas, de

¹⁴ “...os saberes científicos não são nem mais nem menos personalizados que os saberes didatizados” (tradução nossa).

¹⁵ “...este tipo de intervenção conduz a importantes transformações de atitudes pedagógicas e um excelente meio de formação de professores” (tradução nossa).

maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Mas, de acordo com os autores, a produção de textos, a partir de SDs, permite que o estudante aprenda “a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos” (2004, p. 109). Vale ressaltar que o ponto de partida para a produção de uma SD seria a observação das capacidades evidenciadas pelos alunos numa produção escrita, por exemplo. Tais características serão distintas, por exemplo, nos gêneros aqui a serem produzidos: resumo de artigo opinativo, dissertação e resenha crítica.

Machado & Cristóvão (2004) constatarem que as SDs auxiliam um trabalho global e integrado; permitem integrar atividades de leitura e de escrita (de acordo com um calendário específico determinado pelo professor); favorecem a construção de programas de ensino integrados/contínuos uns com os outros; possibilitam o trabalho com determinado gênero em vários suportes. Machado & Cristóvão (2004) afirmam ser necessário construir materiais didáticos adequados, que permitam a transposição didática dos conhecimentos científicos para contextos de ensino e aprendizagem de nossos estudantes, em consonância com as capacidades dos alunos. Corroboramos tal tese, na medida em que, ao confeccionar a SD sobre artigo opinativo, pudemos presenciar o trabalho diversificado de leitura e de produção escrita, integrando, por sua vez, o plano de ensino às finalidades escolares.

Pasquier & Dolz (1996) defendem um ensino intensivo, por meio das SDs, na medida em que estas propiciariam aprendizagens mais eficazes, duráveis e profundas. Para os autores, confirmado por nós durante a aplicação das SDs, há menos esquecimento e, desse modo, assegura-se a melhor continuidade na aprendizagem. As SDs, para Machado (2001), têm de estar baseadas num modelo didático do gênero (noção que será desenvolvida na próxima seção). Esse modelo serve para apontar aspectos a serem trabalhados que adviriam a partir de uma análise *a priori*, isto é, sem que (neste momento específico) se levem em conta as capacidades/particularidades de uma turma de estudantes¹⁶.

Ensinar por meio das SDs, segundo Dolz e Schneuwly, tem a função de

Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação; construir nos alunos uma representação da atividade escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma elaboração. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

¹⁶ Para a produção do modelo didático em questão, baseamo-nos em textos de estudantes do Ensino Médio de uma instituição particular da cidade de Birigui, além de consultas a experts no assunto.

Trabalhar com as SDs evita, para os autores, uma abordagem naturalista, segundo a qual, basta fazer um texto escrito, por exemplo, para que emerja no estudante uma nova capacidade; evita também uma abordagem impressionista. Sobretudo, consubstanciando nosso ponto-de-vista, a prática de SDs pressupõe uma perspectiva interacionista e social, já que esta “supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (2004, p. 110). Dolz e Schneuwly (2004) corroboram esta tese na medida em que consideram a autonomia do aprendiz como resultado do funcionamento real da linguagem em situações também reais (a finalidade da produção/contexto de produção são elementos-chave, dentro do grupo de Genebra) para as quais é necessário levar em conta o contexto de produção em que esta aprendizagem está sendo feita, ou seja, na escola, primordialmente, como já mencionado na seção capacidades de ação/ contexto de produção na seção 1 deste trabalho. Dolz (1994) afirma ser importante, sobretudo, a reconstrução da situação de comunicação. Para o autor, uma situação de comunicação precisa é condição para dar maior significação aos textos, além de facilitar a representação do destinatário.

Segundo Dolz e Schneuwly (1999), as SDs são organizadas a partir de um projeto de apropriação das dimensões que constituem um determinado gênero textual. Os objetivos das SDs são: oferecer os meios para introduzir os estudantes em situações efetivas de produção de um gênero textual, promover atividades para uma melhoria da planificação do texto e trabalhar exercícios para favorecer a apropriação de valores enunciativos das unidades lingüísticas do gênero. Os autores constataram que as primeiras SDs didáticas possuíam cerca de 15 (quinze) módulos, o que, de certa forma, causou alguns constrangimentos com os docentes que as aplicavam, devido ao tempo de sua aplicação. Posteriormente, as SDs tiveram seus módulos reduzidos, a fim de facilitar sua aplicação e ter a possibilidade de maior quantidade de gêneros na sala de aula por ano. Por outro lado, alertam eles, se houver diminuição excessiva, podem faltar atividades de escrita, de transformação dos textos de modo a proporcionar-lhes formas progressivas de aprendizagem. Tal fato foi confirmado em pesquisa de Rosat, Dolz e Schneuwly (1991), ao fazerem um trabalho sobre reescrita de textos com 55 estudantes de escolas genebrinas com duas SD diferentes (narrativas e textos explicativos), constataram que as produções melhoraram significativamente. Para eles, nas práticas tradicionais, os estudantes são incapazes de instrumentalizar-se semioticamente para que façam seus textos progredirem tendo em vista uma melhor qualidade e adaptação da produção escrita ao destinatário. Rosat et al constataram, então, que, as SD contribuem para favorecer um olhar mais crítico, instrumentalizando-os a uma maior capacidade de revisão e reescrita de textos.

Nos PCNs (1998), a questão das SDs aparece de forma implícita, principalmente no início do documento. A noção de Sequência Didática só parece nas páginas finais do trabalho, no alto da página 88. Noutras partes do texto, os documentos prescritivos tratam a questão denominando-o de módulos didáticos.

Ainda para este mesmo documento, a organização de SDs exige

[...] elaborar atividades sobre aspectos discursivos e lingüísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro aos alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas... PCNs (1998, p. 88).

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) afirmam que, para dominar os gêneros, o estudante precisa adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), utilizar unidades lingüísticas adequadas ao gênero em produção (capacidades lingüístico-discursivas). Os autores exemplificam a questão tomando como modelo o gênero artigo opinativo. O estudante, quando argumentar, deve levar em consideração o destinatário real ou virtual do texto, o veículo em que será publicado, aprender a hierarquizar os argumentos, produzir uma conclusão condizente com seu ponto de vista e, sobretudo, utilizar expressões enunciativas de uma determinada opinião (favorável ou contrária) e, finalmente, diferenciar operadores argumentativos que marcam argumentos daqueles que marcam conclusões de textos opinativos. Todos estes aspectos são distribuídos em atividades nas SDs. Schneuwly (1991) assegura que, com as SDs, a classe é implicada num projeto maior que ultrapassa as atividades normais de sala de aula, como por exemplo, a escrita de gêneros que circulam socialmente. Para o autor, a SD instrumentaliza os estudantes para ações mais complexas de comunicação e, tais projetos, segundo ele, facilitam a implicação dos estudantes e a melhor representação do contexto e, conseqüentemente, a produção de um determinado gênero.

Por outro lado, Rojo (2000) sustenta que as SDs parecem adaptar-se bem ao formato dos paradidáticos brasileiros. Em acordo com Rojo, pensamos que os livros didáticos deveriam ser transformados em conjuntos de pequenas SDs, que seriam adaptadas a projetos diferentes e a módulos também distintos. Mas, alerta a autora, que este formato talvez não seja bem recebido por editoras e professores na medida em que implica mudanças substanciais na programação e execução das atividades.

Costa (2002) entende que aprender uma língua (oral/escrita) implica sistematizar o ensino, cuja prática em sala de aula passa pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky, em que as atividades de ensino sejam interativas e mediadas por SDs. Sobretudo, para o autor, para ocorrer tal aprendizagem é necessária a utilização de instrumentos semióticos para facilitar essa apropriação - os gêneros textuais, por exemplo.

3 UM EXEMPLO DE MODELO DIDÁTICO: O ARTIGO OPINATIVO EM FOCO

A expressão “modelo didático”, longe de ter conotação enrijecida, procura, na acepção do grupo genebrino, mapear as capacidades de ação, capacidades discursivas e lingüístico-discursivas de que se constituem qualquer gênero.

O gênero artigo opinativo pertence ao agrupamento do argumentar, conforme Dolz e Schneuwly (2004). Seu discurso busca, de forma geral, causar um efeito imediato sobre a audiência com o intuito de fazê-la crer em nossas opiniões e pontos de vista. Garcia (1988) propõe que a argumentação ocorre, de modo prescritivo, da seguinte forma: proposição, análise da proposição, formulação dos argumentos e, por fim, a conclusão. Adiante, o mesmo autor sugere que, quando o produtor de um texto quiser contestar algo, o “esquema” de argumentação muda para: proposição a ser refutada, concordância parcial, contestação ou refutação e conclusão. Para este trabalho, cujo objetivo é o de divulgar a engenharia didática para o ensino de línguas a partir de gêneros, evidentemente, não adotaremos as concepções supracitadas, mas nos enveredaremos pela argumentação a ser produzida num contexto específico.

Breton (1996, p. 25-6) afirma que “argumentar é, primeiramente, comunicar. Para ele, nós estamos numa “situação de comunicação, a qual implica, como toda a situação desse tipo, a existência de parceiros e de uma mensagem...” (...), e ainda: “...é raciocinar, propor uma opinião aos outros dando-lhes boas razões para aderir a ela”. Para Koch (1998, p.29), quando interagimos por meio da linguagem (...), temos sempre objetivos a serem atingidos; há relações que queremos ver desencadeadas, isto é, pretendemos atuar sobre os outros de maneira determinada. Ainda para Koch (1998, p.19), “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”.

Bronckart (2003) considera que o discurso argumentativo implica a existência de uma tese a partir da qual serão propostos dados novos (argumentos) que, no seu entender, “são objeto de um processo de inferência” (2003, p. 226), orientando a argumentação para uma determinada conclusão. Além disso, esse movimento argumentativo é apoiado por justificativas/suportes ou por restrições (no nosso entender, seriam as operações de contra-argumentação). Afirma ainda que tal “protótipo” se realiza, de forma mais precisa, nas seqüências argumentativas, que, a nosso ver, são objeto de escolha do agente-produtor numa situação de interação específica.

De nossa parte, concordamos em partes com Breton na medida em que, evidentemente, numa situação argumentativa estamos numa situação de comunicação. Por outro lado, estamos numa situação específica de interação que requer a adoção de meios adequados (justificativas, argumentos, contra-argumentos) não em geral, mas tendo como foco o lugar dessa interação, o estatuto social do enunciador e, consequentemente, do destinatário. Com relação a Koch, pensamos que, em termos de interpretação, é um discurso mais fechado e orientado para a obtenção do outro. De

outro modo, é um discurso “aberto” que vai constituir-se numa interação para um interlocutor o que o faz, assim, ser produzido de formas distintas tantas vezes diferentes em virtude de destinatários e contextos de produção também diferentes. Koch aqui e ali afirma que a linguagem é eminentemente argumentativa. Concordamos com a autora, mas, de nossa parte, defendemos que para a proficiência de um determinado gênero (da ordem do argumentar, por exemplo), são necessárias intervenções sistemáticas do docente implicando reflexões sobre as características dos gêneros em seus contextos reais, em seus contextos de uso. Por isso, ainda que a argumentação permeie toda a linguagem, não é numa argumentação em geral que o estudante vai dominar a argumentação, mas, tendo em vista o contexto de produção específico.

Leal e Morais (2006) afirmam que a argumentação emerge de situações em que existem controvérsias e, portanto, haveria o confronto entre pontos de vista discordantes. Por isso, defendemos que, em situações distintas, diante de interlocutores diversos, as estratégias argumentativas deverão emergir do contexto. Assim sendo, as representações sobre o “outro” e sobre a interação social em curso é que, a nosso ver, favorecem a criação de estratégias argumentativas, diferentemente do que pensam os autores acima resenhados. Bronckart também assume em 2003 que, a partir de um raciocínio argumentativo, diferentes modelos de textos surgem. Para o autor, é na relação entre o enunciador e o interlocutor que a argumentação se constrói, posição com a qual concordamos. Assim sendo, partilhamos da mesma opinião de Leal e Morais (2006), numa contribuição ao ISD, quando sustentam que a decisão de utilizar (ou não) um argumento ou um contra-argumento emerge da situação de interação em curso, nas representações sociais imediatas, dentre estas, a imagem que o enunciador tem de seus interlocutores, a dificuldade da temática envolvida (cotas para negros), conhecimentos prévios de ambos, o conhecimento do gênero a ser adotado na interação, etc.

Apoiando-nos, então, na bibliografia pesquisada, em práticas de referência de estudantes do Ensino Médio, segue o modelo didático do gênero artigo de opinião. Vale salientar antes que o modelo didático de um gênero deve ser construído antes da produção efetiva de uma SD.

- a)** Estudantes específicos de uma instituição específica, ainda não conhecedor (mas o serão, após a aplicação da SD) do gênero artigo de opinião, realizam uma ação de linguagem escrita, no gênero especificado pelo professor-pesquisador. Assim, teremos, no contexto físico: O lugar de produção: na sala de aula de uma instituição escolar. Momento de produção: hora/aula destinada à produção do texto; Emissor: estudante do Ensino Médio Regular. Leitor: primeiramente, o professor com formação em Letras. No contexto socio-subjetivo: Papel social do produtor: aluno que expressa suas idéias e as defende por meio de argumentos fundamentados e internalizados por ele, tendo em vista as suas impressões dos mundos formais (ver BRONCKART, 2003). Papel social do leitor: num primeiro momento, o professor e os colegas de sala (atuando como mediadores, neste processo interativo) desempenham o papel de leitor; em seguida, o texto é dado a público. Objetivo:

apresentar opinião fundamentada em argumentos sobre a temática. Instituição: COEB- Escola Cooperada Nova Geração¹⁷.

- b)** Para a mobilização dos conteúdos, o estudante leu/participou de debates/informou-se sobre a temática (Cotas para negros nas universidades públicas). Na sala de aula, houve discussões acerca da temática a partir da coletânea apresentada na SD, além de textos trazidos pelos próprios estudantes. Em sala e fora dela, leram artigos da imprensa, ouviram relatos de outros colegas, relatos pessoais (saberes de senso comum, muitas vezes, etc.). Desse modo, o agente-produtor mobilizou conhecimentos vindos de seu próprio arquivo pessoal como das práticas pedagógicas supracitadas desenvolvidas.
- c)** Com o intuito de produzir um artigo opinativo e, portanto, de posicionar-se sobre uma questão controversa, qual seja: “Devem ser criadas cotas para alunos negros no ensino superior?”, a contextualização far-se-á por meio de textos lidos e pelo momento vivido pelas instituições universitárias de ensino superior. Com relação ao plano global (convencional), o artigo opinativo, geralmente, apresenta as seguintes características: introdução, desenvolvimento e conclusão (tese, argumentos-contrargumentos, conclusão). O agente-produtor, então, deverá demonstrar conhecimentos dos fatos que cercam o tema em discussão (já que o tema desenvolvido faz parte do seu mundo real) e apresentar provas e domínio da argumentação. Sobretudo, o agente-produtor poderá planificar o circuito argumentativo doutra forma, que não seja a canônica, a depender do seu destinatário.
- d)** A progressão temática do artigo de opinião ocorre por meio de encadeamentos lógico-argumentativos, de tal forma que uma idéia articula-se à próxima idéia. Pelo lado do leitor, este apreende as representações dos mundos formais/visão de mundo e, conseqüentemente, suas crenças/valores e os avalia para a posterior adesão (ou não) ao agente-produtor. O leitor, desse modo, capta o momento histórico-social vivenciado pelo agente-produtor e sua manifestação ideológica.
- e)** Em relação aos aspectos discursivos, o artigo de opinião está situado no mundo do EXPOR autônomo e apresenta, predominantemente, o discurso teórico. As unidades lingüísticas são autônomas em relação aos parâmetros da situação de linguagem (agente-produtor e leitores potenciais). Também não há unidades lingüísticas referindo-se ao espaço-tempo de produção.
- f)** Prevaecem as seqüências argumentativas, já que, nelas, de acordo com Bronckart (2003), desenvolve-se o raciocínio argumentativo implicando, por isso, uma tese a partir da qual propõem-se dados novos (argumentos), que, por sua vez, são objetos de inferência, a qual orienta uma conclusão. Neste íterim, o movimento argumentativo pode ser recheado por justificativas e restrições. Em nosso *corpus*, e pelas práticas de referência, notamos também o aparecimento de seqüências explicativas. Isso ocorre porque o estudante, dado o caráter dialógico desses dois

¹⁷ Para a produção do modelo didático, deve haver a coleta de textos de estudantes, pesquisas já feitas sobre o gênero a ser transposto didaticamente, além da consulta a “experts” na produção do gênero em questão.

tipos, infere ser o assunto abordado problemático e controverso para o destinatário e, portanto, produz seqüências que combinam explicações e argumentos.

- g)** Com relação aos aspectos linguístico-discursivos, temos: predominância de frases declarativas, além da possibilidade de questões retóricas. As formas verbais, em sua maioria, estão no presente com valor atemporal fazendo afirmações de caráter universal; a linguagem utilizada é, predominantemente, o registro culto da Língua Portuguesa.
- h)** Alta frequência de anáforas nominais e pronominais. Exemplo: “*As universidades federais e estaduais agora são obrigadas a reservar parte de suas vagas para estudantes negros, independentemente de suas notas. Esse projeto é equivocado e mediocre*”. Neste caso específico, o sintagma nominal refere-se, interfrasticamente, à “parte de suas vagas”. Alta frequência também das retomadas pelo mesmo item lexical, principalmente, na primeira versão, exemplos: *a lei, a lei, a lei; as cotas, as cotas, a cotas, etc.* Forte presença também de marcadores lógico-argumentativos, tais como: *porém, todavia, mas, entretanto, apesar disso, embora, pois*, etc. além de organizadores textuais que marcam as partes do texto, como: *em primeiro lugar, em segundo lugar*, etc. Tais características foram confirmadas em pesquisas de Dolz (1999), Souza (2003), Leal & Morais (2006).
- i)** Com relação às vozes, prevalecem as vozes sociais (grupos, instituições, pessoas), as quais não intervêm no decorrer do gênero artigo opinativo. Elas são trazidas pelos estudantes/especialistas como instâncias de avaliação de aspectos do conteúdo temático, fato observado também na pesquisa de Souza (2003). Ex: “Quanto ao estudo, um negro que não tem condições para pagar...” Embora em ocorrência mínima, houve também a voz do autor que comenta, explica, avalia aspectos do que é anunciado.
- j)** Com relação às modalizações, há predomínio das modalizações lógicas, com a presença de orações principais de forma impessoal, traduzidas por tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios como: “A verdade é que com a aprovação do sistema pode-se aumentar o preconceito e racismo em relação ao negro”. Ocorreu também quantidade considerável de modalizações apreciativas, tais como: “É um erro dizer que a falta de negros na faculdade não tem nada a ver com sua raça, a pobreza e a falta de oportunidades...”. As demais modalizações ocorrem, mas em quantidade reduzida.
- k)** O léxico fortemente influenciado pelo conteúdo temático. Há, por ex., palavras como “cotas, vagas, alunos, universidades públicas, negros, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos, tal como Dolz & Schneuwly (2004) e Leal & Morais (2006), a premente necessidade de levar à escola diferentes propostas de produção de gêneros textuais, tal como pregam os PCNs (1998), apoiados numa específica situação de comunicação, o que acarreta a escolha de um gênero textual para um determinado

contexto de produção e a conseqüente utilização de capacidades discursivas e lingüístico-discursivas pertinentes ao gênero escolhido, já que, por pesquisas anteriores, estudantes que vivenciam práticas de escritas reais e não práticas “como se” tendem a se tornar mais proficientes nos seus escritos. Por isso, nosso objetivo foi o divulgar ferramentas didáticas (noções de transposição, modelos e SD) para o ensino a partir de considerações teóricas da lingüística enunciativa, mais especificamente da Lingüística Aplicada, com o intuito de fazer chegar ao docente em serviço questões teórico-práticas que o auxiliem no fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. M. E. Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Bauru: Edusc, 1996.
- BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C.; PASQUIER, A. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.
- BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Edusc, 2003.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.-P.; PLAZAOLA-GIGER. *Historie et perspectives d'une problématique fondatrice*. Genève, 2007. (mimeo).
- BRONCKART, J.-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COSTA, S.R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org). *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CHEVALLARD, Y.; JOSHUA, M.-A. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage Editions, 1991.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J. Écrire des textes argumentatifs : un outil d'apprentissage de la lecture. *Enjeux*, 31, Mars, 1994.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. A la recherche des moyens d'enseignants dans les discours de la classe. In : BENOIT, J.-P. *L'émergence du discours dans l'enseignement du français*. Rennes: CRDP de Bretagne, 1999. p. 129-149.

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 14. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

LEAL, T.F.; MORAIS, A.G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACHADO, A.R. 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.

_____. A formação de professores como *lôcus* de construção de conhecimentos científicos. In: Magalhães. M.C.C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico* linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 225-250.

_____. Para (re-)pensar o ensino de gêneros. *Calidoscopia*, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

MACHADO, A.R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. São Paulo, 2006. (mimeo)

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO A.P., MACHADO, A.R. & BEZERRA M. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.19-36.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. Trad. Roxane Rojo. *Cultura y Educación*, Madrid: Infancia y Aprendizaje, 2: 31-41, 1996.

ROSAT, M.-C.; DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Et Pourtant... Ils Révisent ! effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. *Repères*, 4, 1991.

ROJO, R. As práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores: uma apresentação. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras. 2000. p. 9-13.

SCHNEUWLY, B. Diversification et Progression en DFLM: l'apport des typologies. *Études des Linguistiques Appliquées*, n. 83, 1991.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.21-39.

_____. De l'utilité de la transposition didactique. In: *Didactique du français: fondements d'une discipline*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2005.

SOUZA, E.G. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, A.P.; BESERRA, N.S. (Orgs.). *Tecendo textos: construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOUZA, L.V. *As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião*. São Paulo: Mercado Aberto, 2003.