

## 2. GÊNEROS E PROGRESSÃO EM EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA - ELEMENTOS PARA REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA SUÍÇA (FRANCÓFONA)<sup>1</sup>

Joaquim Dolz<sup>2</sup> & Bernard Schneuwly

Como acontece freqüentemente em Didática, este artigo nasceu de uma demanda, expressa tanto pelos professores como pela instituição escolar na Suíça francófona, que queriam dispor de meios de ensino da expressão oral e escrita na escola obrigatória<sup>3</sup>. Mesmo que uma tal demanda não leve imediatamente a conceber um programa detalhado ou um currículo que dê conta do conjunto das séries, ela leva a elaborar um modelo de ensino modular, aplicável em toda a seriação em questão (ver Quadro 2), e a uma investigação geral para organizar a progressão através dos diferentes ciclos<sup>4</sup> do Ensino Fundamental<sup>5</sup>. O presente artigo pretende exatamente expor os primeiros esboços desta investigação -

---

<sup>1</sup> Dolz, J. & B. Schneuwly (1996) Genres et progression en expression orale et écrite - éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37-38: 49-75 [NT].

<sup>2</sup> Joaquim Dolz é também professor e pesquisador em Didática do Francês/Língua Materna, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE), Suíça, e membro do Grupo *Grafé - Grupo Românico de Análise do Francês Ensinado*. [NT]

<sup>3</sup> No caso da Suíça francófona, o fim da escola obrigatória equivale ao fim de nosso Ensino Fundamental (8ª série/15 anos). [NT]

<sup>4</sup> Como mais recentemente, no ensino oficial brasileiro, também a escolaridade na Suíça francófona é organizada por Ciclos, que, entretanto, não equivalem exatamente aos Ciclos de seriação no Brasil. [NT]

<sup>5</sup> Encontramo-nos aqui numa situação, a uma só vez, confortável e desconfortável: confortável, pois devemos dar, custe o que custar e rapidamente, as respostas demandadas pela instituição e, assim, temos desculpas para nossas dificuldades teóricas de resolução em profundidade de certos problemas (que, aliás, provavelmente, não podem ser resolvidos só por respostas teóricas, o que aumenta ainda mais nosso conforto); desconfortável, justamente porque estas respostas que deveríamos dar são, por princípio, parciais e podem, portanto, ter efeitos imprevistos, porque imprevisíveis. A análise destes efeitos não desejados será uma das maneiras de conhecer melhor as restrições que a realidade em que agimos nos apresenta.

baseada essencialmente na noção de *gênero* - e desenvolvê-la, sistematizando-a, no sentido de assegurar sua base teórica. Trata-se também de demonstrar não sua exeqüibilidade - que verificar-se-á ou não *a posteriori*, por seus efeitos eventuais sobre o sistema escolar francófono -, mas sua coerência teórica com certos postulados de base de nossa concepção sobre a didática.

## CURRÍCULO E PROGRESSÃO

Estamos utilizando aqui a noção de currículo por oposição à de programa escolar. Enquanto que o *programa escolar* supõe uma centração mais exclusiva sobre a matéria a ensinar e é recortado segundo a estrutura interna dos conteúdos, no *currículo*, esses mesmos conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades e das experiências necessárias ao aprendiz. Além disso, os conteúdos são sistematicamente postos em relação com os objetivos de aprendizagem e os outros componentes do ensino.

Segundo Coll (1992), as principais funções de um currículo são as seguintes: descrever e explicitar o projeto educativo (as intenções e o plano de ação) em relação às finalidades da educação e as expectativas da sociedade; fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; levar em conta as condições nas quais se realizam estas práticas; analisar as condições de exeqüibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino. Um currículo para o ensino da expressão deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem<sup>6</sup> que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação. Não existe, até o momento, para a expressão oral

---

<sup>6</sup> Estamos optando, neste texto, por traduzir o termo "*langagière*", na medida do possível, pela locução "*de linguagem*", por acreditarmos ser esta a tradução mais ampla possível. Já a mais justa seria "*discursivo(a)*". [NT]

e escrita, um currículo como este, que apresente uma divisão dos conteúdos de ensino e uma previsão das principais aprendizagens.

Entre os diversos componentes do currículo, a *progressão* – ou seja, a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima – permanece como um problema complexo, difícil de se resolver. É preciso que nos lembremos de que as decisões relativas à ordem temporal que se deve seguir no ensino situam-se essencialmente em dois níveis. Segundo Coll (1992, p. 66), elas dizem respeito tanto à divisão dos objetivos gerais entre os diferentes ciclos do ensino obrigatório (*progressão interciclos*) como à *seriação* temporal dos objetivos e dos conteúdos disciplinares em cada ciclo (*progressão intraciclo*). Além disso, à parte a questão do currículo, o problema da *progressão* coloca-se igualmente no nível das seqüências concretas de ensino realizadas em sala de aula, isto é, no momento em que o professor decide sobre a seqüência de atividades e operações com que ele pretende fazer avançarem os alunos: definição e decomposição das tarefas a serem realizadas; caminho e etapas a serem seguidas para aproximar-se de um fim; ordem dos diversos elementos do conteúdo etc.

#### CONTRA O SOLIPSISMO - CONSTRUÇÃO CONJUNTA INTENCIONAL

Na gênese social e instrumental de uma função superior como a linguagem, é fundamental que se considere a relação existente entre a aprendizagem – a saber, os mecanismos pelos quais os fatores externos modificam os comportamentos – e o desenvolvimento. Num texto precursor, Vygotsky (1935) criticava tanto o *objetivismo reducionista* quanto as *concepções endógenas* da psicologia idealista. Para o objetivismo, o desenvolvimento reduz-se a uma aprendizagem por associação e acúmulo de respostas, desvalorizando-se, assim, o papel ativo e transformador do sujeito. Por outro lado, as concepções endógenas distinguem o desenvolvimento da aprendizagem, mas consideram esta última um processo externo que não está implicado ativamente no desenvolvimento. Para esta segunda corrente, a aprendizagem não é uma

condição fundamental do desenvolvimento das funções superiores. Como ressalta notavelmente Rivière (1990, pp. 89-95), Vygotsky propõe uma concepção radicalmente diferente, segundo a qual a aprendizagem é uma condição prévia necessária às transformações qualitativas que se produzem ao longo do desenvolvimento e opõe-se às duas concepções anteriormente citadas, por uma única e mesma razão: “*ambas as orientações partem de uma concepção essencialmente solipsista do sujeito*” (p. 91). Nos dois casos, o sujeito está sozinho e não se vê o pólo ativo que representa sua relação com os outros. Num dos casos, ele está reduzido a um complexo de mecanismos reativos; no outro, está reduzido a competências internas. Para Vygotsky (1934: 88), “*a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças acedem à vida intelectual daqueles que as cercam*”.

Quando nos damos conta de que o termo russo utilizado por Vygotsky é *obouchenie*, que implica tanto os processos de ensino como os de aprendizagem (Schneuwly, 1995), a posição do psicólogo parece ainda mais radical. O desenvolvimento na idade escolar só se torna possível graças ao ensino e à aprendizagem intencionais, que supõem um pré-enquadre da situação e uma tomada de consciência por parte dos participantes: o professor e seus alunos. Tanto a *aprendizagem incidental*, advinda acessoriamente no curso da realização de uma ação, como a *aprendizagem intencional*, onde o sujeito está implicado numa situação que visa um efeito, são construções sociais. A aprendizagem intencional freqüentemente se realiza em meio institucional. No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão. Aqui, mais ainda que em outras aprendizagens, a cooperação social é o fator determinante das transformações e dos progressos que ocorrem.

Neste contexto, o que podemos dizer sobre o mote do pedocentrismo “*a criança no coração da ação pedagógica*”? Metáfora significativa de um algo caduco ou emblema de uma nova forma de solipsismo? Em todo caso, nas representações dos professores (Perrenoud-Aebi, 1995), esta fórmula aparece sistematicamente associada a uma visão de aprendizagem na qual é a dinâmica interna inconsciente dos aprendizes que estrutura os comportamentos. Certamente, a fórmula é consensual. Mas nos resta perguntar, como o faz Rochex (1996: 33) se este consenso “*não repousa, pelo menos em parte, sobre uma espécie de lugar comum pedagogicamente correto, cuja frequência de uso poderia perfeitamente ser inversamente proporcional ao rigor conceitual. Se podemos nos alegrar de ver assim reconhecido que não haveria aprendizagem sem atividade e engajamento do sujeito, a meu ver, convém reafirmar – na esteira, dentre outros, de Wallon, de Vygotsky ou de Meyerson –, que o objeto mesmo sobre o qual se exerce esta atividade confere-lhe um caráter normatizado (o que não quer dizer normalizado) e demanda ao sujeito que saia de si mesmo para se defrontar com normas e significações partilhadas e, logo, para confrontar-se com e expor-se à alteridade*”.

#### QUAL INTERACIONISMO?

Podemos reencontrar o debate aqui delineado, no interior do campo da didática do francês língua materna. Não se trata, como no caso de outras didáticas, de uma controvérsia entre os defensores do “*interacionismo lógico*” e do “*interacionismo social*”. O primeiro, que parece ignorar que as relações humanas são sempre mediadas por objetos do mundo cultural (cf. Bronckart, 1996), não pode mais fornecer um quadro interpretativo interessante para se refletir sobre o ensino de línguas. Para o “*interacionismo social*”, a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem. O fato de pertencer a uma comunidade de interpretação das unidades de representação permite a compreensão e a antecipação das atividades de outrem; permite, igualmente, a modificação de seu próprio comportamento, levando-se em conta o ponto de

vista do outro. Considerando-se a ação recíproca dos membros do grupo e os sistemas de comunicação que a tornam possível como os principais fenômenos explicativos da aprendizagem, esse quadro teórico convém perfeitamente para interpretar e compreender os problemas em jogo na didática do francês língua materna. E deixa, pelo menos, duas opções estratégicas em aberto.

Duas contribuições feitas no colóquio sobre as interações leitura-escrita (Reuter, 1994) ilustram-nas à perfeição. A primeira, defendida por Vinson & Privat (1994), insiste sobre as interações entre o aprendiz e as propriedades culturais do texto num projeto de *construção direta* de uma pessoa livre, criativa e autônoma. A outra, proposta por Dolz (1994), considera que o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é, em grande parte, conseqüência da *mestria*<sup>7</sup> do funcionamento da linguagem em situações de comunicação. O objetivo primeiro é o de *instrumentalizar o aprendiz* para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação assim como o valor das unidades lingüísticas no quadro de seu uso efetivo. Nesta segunda opção estratégica, as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto.

A primeira posição, a que chamaremos "*interacionismo intersubjetivo*", prioriza a dinâmica transacional das trocas na aprendizagem. É uma teoria sócio-cognitiva da aprendizagem, que centra sua atenção sobretudo nos contextos de interação, de influência mútua, de trocas verbais e de atividades de construção conjunta em situações "*naturais*", relegando a um plano acessório as intervenções ditas "*artificiais*" e intencionais, ditadas pelo meio social. Arrisca-se, assim, a perder de vista os ingredientes de ensino que desempenham um papel catalisador no desenvolvimento. Os discursos são considerados como objetos de aprendizagem e como instrumentos a serviço da aprendizagem, mas são

---

<sup>7</sup> Poderíamos aqui ter escolhido as palavras "*domínio*" ou "*controle*", mais freqüentes no cenário vygotskiano. Optamos, entretanto, por "*mestria*", por duas razões: fidelidade ao texto original e sinalização para as elaborações mais recentes de J. Wertsch sobre a questão. [NT]

raramente abordados como objetos de ensino. Uma progressão baseada numa teoria como essa tenderia a selecionar objetos e situações naturais, cada vez mais complexas, que seriam, potencialmente, fontes de aprendizagem. Procuraria antecipar seqüências possíveis e diferenciadas de aprendizagem, sem selecionar objetivos e objetos progressivos de ensino, sem formalizar a ordem das intervenções do professor.

A segunda posição, a que chamaremos "*interacionismo instrumental*", insiste sobre as relações ensino-aprendizagem e sobre os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos. Uma teoria social do ensino-aprendizagem enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola. Ela leva em consideração as necessidades e finalidades que fazem com que os diferentes participantes busquem uma forma de interação na qual os modelos retidos dependem de sua valorização social. Ela analisa as intervenções intencionais dos professores em função de um projeto, distinto da esfera cotidiana de experiência do aluno, e estuda não só os ajustes retrospectivos para assegurar a continuidade das aprendizagens, mas sobretudo o efeito dos ajustes prospectivos, em função do modelo buscado, das novidades introduzidas e do pré-enquadre proposto. As antecipações predispõem a uma atenção seletiva que consiste em tratar certos componentes do modelo e em ignorar outros. As interações são reguladas pelos professores, que são responsáveis por ajudar o aluno a assimilar as novidades. A progressão curricular derivada de uma tal teoria é considerada como uma elaboração "*artificial*", uma construção de instrumentos, destinada a melhor controlar os diversos componentes que integram os processos de ensino-aprendizagem.

Quais são as conseqüências desta última perspectiva para uma concepção global da progressão?

Primeiramente, o currículo deve fornecer uma visão de conjunto dos objetos de ensino e dos objetivos limitados a atingir face a estes objetos. Estes

objetos culturais são abordados em toda sua complexidade, isto é, do ponto de vista das normas e das significações partilhadas que veiculam, mas são também decompostos para o ensino.

Em segundo lugar, coloca-se para o currículo o problema da progressão de grupos heterogêneos de alunos trabalhando conjuntamente. Ele não tem por função estabelecer expectativas relativas ao desenvolvimento singular dos alunos, mesmo que cuide de respeitá-lo. Ele define expectativas mínimas da sociedade para todos.

Em terceiro lugar, o currículo deve antecipar os obstáculos típicos da aprendizagem, nos diferentes ciclos escolares e no interior destes ciclos, assim como as novas etapas pelas quais os alunos podem passar. Fornece aos professores as grandes orientações de trabalho como referenciais e hipóteses a adaptar, de acordo com os grupos de alunos e com as restrições das situações concretas de ensino.

Em quarto lugar, o currículo precisa as situações de colaboração entre alunos do mesmo ciclo e/ou de diferentes ciclos, que facilitam uma construção conjunta de novas capacidades.

Em quinto lugar, o currículo fornece os instrumentos e as estratégias de intervenção para transformar as capacidades iniciais apresentadas pelos alunos (resultados da aprendizagem espontânea, mas sobretudo do ensino intencional anterior). Traz consigo, portanto, elementos que permitem aos alunos passar a uma nova etapa no seu complexo processo de socialização.

#### A TENSÃO ENTRE AS EXIGÊNCIAS EXTERNAS E AS POSSIBILIDADES INTERNAS

A organização de uma progressão no ensino da expressão na escola obrigatória exige, como vimos, um esclarecimento das finalidades. Estas fazem parte de um contrato social constantemente atualizado pelos parceiros do sistema educativo. No quadro da renovação do francês na Suíça francófona, a fórmula geral *“aprender uma língua é aprender a comunicar”* constitui um dos princípios em vigor na metodologia de referência adotada pelos diversos



cantões. Inspirando-nos numa concepção interacionista, podemos explicitar da seguinte maneira em que consiste dar prioridade ao funcionamento comunicativo dos alunos:

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autoregulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.

As situações de ensino são concebidas, fundamentalmente, para permitir aos alunos que ultrapassem seus próprios limites na direção definida pelas finalidades. Deste ponto de vista, uma *progressão curricular global* centra-se em conteúdos disciplinares que se supõe que coloquem problemas para os aprendizes de um ciclo. Ela visa a tensão entre as possibilidades internas dos aprendizes e as exigências externas fontes de toda aprendizagem (Schneuwly, 1994; 1995), mas, por seu caráter geral, somente pode dar uma visão de conjunto das exigências externas e das etapas necessárias para atingi-las. Sugere, portanto, formas ideais externas com as quais os alunos devem se confrontar ao longo da escolaridade obrigatória de maneira a se assegurar a aprendizagem da expressão.

Se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série; para as atividades de expressão escrita e oral, onde os saberes a se construir são infinitamente mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias. Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente.

A operacionalização da *zona proximal de desenvolvimento* (ZPD), introduzida por Vygotsky, exige um nível de concretização maior que a

progressão curricular global. Tal como a analisam Besson & Bronckart (1995: 46) “a ZPD não é determinável ‘a priori’; o ensino, em sua lógica educativa própria (sobretudo, lógica dos programas), só pode propor situações de interação que julga serem eficazes; e estas somente o serão se os elementos interativos forem assimiláveis ao estado de desenvolvimento efetivo do aluno. Portanto, o sucesso na criação de uma ZPD nunca está assegurado e depende grandemente da experiência profissional do professor”. A criação de um espaço potencial de desenvolvimento deve ser encarada no nível local, no quadro da realização de seqüências didáticas que têm por objeto gêneros.

#### PROGRESSÃO, SEQÜÊNCIA DIDÁTICA E GÊNEROS

A concepção de conjunto proposta neste trabalho funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente. Ela se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada *seqüência didática*<sup>8</sup>, a saber, uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam esta apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para dar-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Esta reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem; as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela seqüência didática.

---

<sup>8</sup> Para uma bibliografia completa das pesquisas sobre as seqüências didáticas da equipe de didática de línguas da Universidade de Genebra, ver Dolz & Schneuwly, 1996 [NA]. Ver também os capítulos 4 e 6 deste volume [NT].

- As *práticas de linguagem* são consideradas como aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da História. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas. Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que estes objetos de aprendizagem requerem.

O que é um *gênero*? Em outro texto (Schneuwly, 1994)<sup>2</sup>, desenvolvemos a idéia metafórica do gênero como (mega-)instrumento para agir em situações de linguagem. Uma das particularidades deste tipo de instrumento - como de outros, aliás - é que ele é constitutivo da situação: sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance. Sem dúvida, esta é uma das particularidades do funcionamento da linguagem em geral (e, logo, um limite da metáfora instrumental...). A mestria de um gênero aparece, portanto, como co-constitutiva da mestria de situações de comunicação. Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

---

<sup>2</sup> Ver capítulo 1 deste volume. [NT]

A noção de *capacidades de linguagem* (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993) evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles. A descrição das etapas da ontogênese, a análise das capacidades de linguagem dos aprendizes assim como o estudo dos processos subjacentes implicados constituem referências que podem ajudar a compreender as transformações que se produzem ao longo da aprendizagem e contribuem para fixar os contornos das intervenções dos professores. A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma seqüência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas. As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais.

Finalmente, as *estratégias de ensino* supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para se progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para os alunos. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a

organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular. Neste sentido, as seqüências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores.

Numa primeira etapa de nosso trabalho, o problema da *progressão* colocou-se principalmente a partir da elaboração e da experimentação das seqüências didáticas (cf. Besson & Bronckart, 1995; Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993; Pasquier & Dolz, 1996; Schneuwly, 1991). A definição dos objetivos de uma seqüência didática devia adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela engajados. Tratava-se sobretudo de promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem. Para fazê-lo, era preciso não só analisar estas capacidades (assim como os obstáculos e as insuficiências, muito variáveis de um grupo de alunos a outro) antes de ensinar, mas também durante o ensino. Por exemplo, o esforço de elaboração de seqüências didáticas do Serviço de Francês<sup>3</sup> nestes últimos anos exerceu-se fundamentalmente na organização de uma seqüência de atividades e de exercícios que permitissem a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para dominarem um gênero - transformação esta gerada pelo desejo de resolver a contradição entre o que eles são capazes de produzir e as novidades que estão descobrindo com seus camaradas. As estratégias privilegiadas neste tipo de progressão são as seguintes:

1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;

---

<sup>3</sup> Serviço de Didática do Francês da Direção do Ensino Primário genebrino, encarregado da elaboração de meios de ensino e da formação contínua dos professores [NA]. Unidade da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ligada ao Departamento de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, responsável pela prestação de serviços aos Cursos regulares de Formação de Professores de Francês (língua materna) e aos Cursos de Formação em Serviço oferecidos à Rede Pública de Genebra, em processo de expansão para a Rede Pública da Suiça francófona [NT].

3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingí-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. avaliar as transformações produzidas.

Um certo número de problemas de progressão pode ser resolvido no quadro de uma classe, isto é, no quadro da interação entre o professor, que intervém para tornar possíveis as aprendizagens; um grupo de alunos, que trabalha; e os gêneros, que constituem o objeto de ensino. Entretanto, as próprias possibilidades de se realizar seqüências didáticas que visam uma progressão do ensino-aprendizagem dependem das restrições postas pelo sistema de ensino e pelo sistema educativo. A generalização (e a própria prática) das seqüências didáticas que estão sendo teorizadas permanece aleatória, enquanto os novos objetos de ensino propostos - os gêneros - não tenham um lugar mais claro nos guias curriculares do primário e do secundário obrigatórios<sup>4</sup> e enquanto não for proposta uma concepção de conjunto da progressão curricular da expressão.

#### A PROGRESSÃO NA TRADIÇÃO ESCOLAR

Propor que se organize a progressão em torno dos gêneros não será um retrocesso à tradição escolar centenária de ensino da redação e da composição? Como mostram os trabalhos sobre a história deste ensino (Chartier & Hébrard, 1994; Chervel, 1988; Schneuwly, 1986; Ludwig, 1988), foram, com efeito, os

---

<sup>4</sup> Equivalentes ao nosso antigo primário e ginásio. [NT]

gêneros as primeiras unidades de construção das progressões nos guias curriculares. Trata-se, sobretudo e nesta ordem - citamos aqui a título de exemplo Schöne & Mortreux (1940) -, da descrição, “domínio de observação mais fácil de abordar”; da composição à vista de gravura<sup>5</sup>, “mais difícil [porque] o detalhamento é necessariamente mais minucioso”; da narração, que “se apoia sobre a descrição e a composição à vista de gravura” e da dissertação, que “tem o rigor de uma demonstração matemática e, como ela, chega a uma conclusão” (p. 125s).

Os gêneros tratados no quadro do ensino da redação e da composição têm diversas particularidades<sup>6</sup>. Mesmo tendo sido originados da tradição retórica, ao mesmo tempo, estão deformados, na medida em que a função que assumiam em seu quadro de origem não está mais presente. Não servindo mais a uma causa jurídica ou política, tornam-se, assim, exclusivamente modos de apresentação da realidade tal e qual e, logo, puros produtos escolares para os quais não há verdadeiras referências textuais exteriores, já que toda a escrita social extra-escolar tem evidentemente também uma dimensão comunicativa. A escola cria, assim, sua própria norma textual, aliás pouco explícita: os gêneros escolares. Quanto à progressão, esta é definida por uma seqüência quase imutável de gêneros, baseada ou em considerações sobre a complexidade do objeto a ser descrito (descrição vs. composição à vista de gravura; narração vs. dissertação), ou em considerações de inclusão (descrição e composição à vista de gravura estão contidos na narração). Tendo-se definido a escrita como ato de representação perfeita do mundo, a progressão é concebida como a construção passo a passo, aditiva, desta capacidade única que é a “*arte de escrever*”, sempre idêntica a si própria, qualquer que seja sua finalidade, “coroamento” do esforço pedagógico no ensino de língua materna, como o dizem numerosos guias curriculares.

---

<sup>5</sup> “*Portrait*”, no original. [NT]

<sup>6</sup> Ver o próximo capítulo, a respeito. [NT]

Ao lado desta *pedagogia do coroamento* dominante, existe, também desde sempre, uma tradição minoritária no sistema escolar que não aparece nos guias curriculares e nos manuais, mas que está presente nas práticas em graus variados. A título emblemático, citaremos as práticas de escrita diversificadas introduzidas na escola por Freinet ou por ele sistematizadas: textos livres, jogos dramáticos, romances coletivos, poemas, correspondência, jornal de classe ou de escola, conferência. Poderíamos definir sua estratégia dizendo que ele levou a sério as situações escolares como situações de comunicação e, por isso, desenvolve ou adapta os gêneros existentes. A importância do enfoque de Freinet - e de numerosas práticas que a ele se referem de perto ou de longe - não pode ser subestimada no contexto francófono. Prova disso é que a renovação do ensino de francês, preparada nos anos sessenta com a introdução explícita da dimensão comunicativa nos objetivos e guias curriculares, concretamente, não propõe senão - e Vourzay (1966), em sua tese notável, demonstra isso - a introdução oficial das práticas "freinéticas" nas salas de aula da escola pública, embora desligadas de seu contexto funcional, a saber o funcionamento cooperativo da classe (Clanché, 1988).

O enfoque de Freinet abre as portas à dimensão comunicativa da linguagem, ausente dos enfoques dominantes da pedagogia do coroamento. Parece-nos que ele pode e deve ser desenvolvido em dois pontos que se constituem como pontos cegos na maneira de Freinet conceber o trabalho com textos: a pouca atenção que ele dá aos gêneros existentes socialmente e sobre os quais, de fato, modelam-se subrepticiamente os gêneros que ele desenvolve em sala de aula e a ausência de reflexão sistemática sobre os problemas de progressão na mestria dos gêneros, devida, sem dúvida, à sua concepção de aprendizagem como processo natural.



## AGRUPAMENTOS DE GÊNEROS: UM INSTRUMENTO PARA CONSTRUIR A PROGRESSÃO

Do ponto de vista teórico, um dos paradoxos dos gêneros, dentre outros, reside no fato de que eles são mais ou menos imediatamente referenciáveis e referenciados cotidianamente nas práticas de linguagem - de tal forma que podemos freqüentemente nomeá-los sem muita hesitação e, na comunicação cotidiana, sempre o fazemos -, mas nunca se prestam à definição sistemática e geral, sem dúvida por causa de seu caráter multiforme, maleável, “espontâneo”. Sua descrição se faz, portanto, sempre *a posteriori*, como explicitação da evidência cotidiana que permite seu reconhecimento e por meio de enfoques locais que não podem visar a descrição ou mesmo a explicação de regularidades mais gerais da linguagem. Disto decorre que eles não podem fornecer princípios para a construção de uma progressão e de um currículo, mas, apesar disso, devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, pois, sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação.

A própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impedem-nos, pois, de tomá-los como unidade de base para pensarmos uma progressão. Não há eixo de continuidade que permitiria pensar a construção de capacidades, senão aquele de dominar cada vez melhor um gênero, e outro, e outro e, através deles, a arte de escrever em geral - o que constitui precisamente a pedagogia do coroamento descrita anteriormente. Já que, visivelmente, as progressões não podem ser construídas no nível imediato da unidade “gênero”, é necessário, então, recorrermos a outras conceitualizações lingüísticas e psicológicas.

As tipologias do discurso elaboradas em lingüística e psicologia, durante um certo tempo, puderam ser consideradas como uma saída promissora. Muito rapidamente, verificou-se que, mesmo trazendo importantes conhecimentos novos sobre o funcionamento da linguagem e, logo, elementos que devem ser levados em consideração no trabalho com textos, estas tipologias sofriam, do ponto de vista de sua aplicação didática, de duas limitações importantes

(Schneuwly, 1991): a) seu objeto não é o texto, e ainda menos o gênero do qual todo texto é um exemplar, mas operações de linguagem constitutivas do texto, tais como a ancoragem enunciativa e a escolha de um modo de apresentação ou de tipos de seqüencialidades; b) por isso mesmo, a análise se exerce sobre subconjuntos particulares de unidades lingüísticas que formam configurações, traduzindo as operações de linguagem postuladas. As tipologias discursivas não podem, por si só, fornecer uma base suficientemente ampla para elaborarmos progressões, que ficariam forçosamente parciais, tocando somente em certos aspectos do funcionamento da linguagem.

Sem negarmos a contribuição essencial destas proposições teóricas, optamos por um enfoque de *agrupamentos de gêneros*. Sabemos e assumimos seu caráter parcialmente *ad hoc*, mas estes respondem, apesar disso, a três critérios essenciais no que diz respeito à construção de progressões, para a qual constituem um instrumento indispensável. É preciso que os agrupamentos:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola)<sup>7</sup>;
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

Os agrupamentos assim definidos não são estanques uns com relação aos outros; não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos

---

<sup>7</sup> Estas necessidades de linguagem não se definem somente, ou mesmo essencialmente, sobre a base de uma visão utilitarista estreita que afirmaria que é preciso ensinar o que pode servir mais tarde ao aluno. Estamos convencidos do contrário. Sabemos mesmo que, em certos casos, a escrita é uma via particularmente eficaz para melhor compreender o funcionamento dos textos e para assim adquirir uma melhor mestria da leitura e da análise de textos.

agrupamentos propostos; no máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático. Trata-se, mais prosaicamente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver provisoriamente problemas práticos (ver nossa nota 5 sobre o conforto e o desconforto do didático).

O Quadro 1 apresenta os cinco agrupamentos de gêneros que estamos atualmente utilizando como base de nosso trabalho<sup>8</sup> e, para cada agrupamento, os três critérios que nos servem para determinar a coerência mínima da proposta com as referências externas. De saída, devemos notar que a originalidade da estratégia não reside absolutamente nos agrupamentos propostos, que, ao contrário, são semelhantes a muitos outros, mas antes de tudo no fato de trabalharmos no nível dos gêneros e na tentativa de definirmos as *capacidades de linguagem globais* em relação às tipologias existentes.

QUADRO 1: PROPOSTA PROVISÓRIA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS<sup>9</sup>

<i>Domínios sociais de comunicação</i> <b>ASPECTOS TIPOLÓGICOS</b> <b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b>
<p style="text-align: center;"><i>Cultura literária ficcional</i></p> <p style="text-align: center;"><b>NARRAR</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</b></p>	<p>conto maravilhoso            conto de fadas            fábula            lenda            narrativa de aventura            narrativa de ficção científica            narrativa de enigma            narrativa mítica            sketch ou história engraçada</p>

<sup>8</sup> Ignoramos propositadamente a poesia, que não pode, absolutamente, ser tratada como agrupamento de gêneros. Para um tratamento interessante, ver Jolibert, Sraiki & Herbeaux, 1992.

<sup>9</sup> Já que os gêneros e sua circulação são práticas reconhecidamente culturais, tomamos a liberdade de inserir no Quadro 1 alguns gêneros que circulam com frequência em nossa sociedade e que não figuram no Quadro original. Também aproximamos ou adaptamos a designação de alguns deles. Uma proposta revista destes agrupamentos, figura em Dolz & Schneuwly (1997) [NT].

	biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada...
--	---

<i>Domínios sociais de comunicação</i> <b>ASPECTOS TIPOLÓGICOS</b> <b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b>
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> <b>RELATAR</b> <b>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</b>	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico

	biografia ...
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> <b>ARGUMENTAR</b> <b>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</b>	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembléia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...

<i>Domínios sociais de comunicação</i> <b>ASPECTOS TIPOLOGICOS</b> <b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b>
<i>Transmissão e construção de saberes</i> <b>EXPOR</b> <b>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</b>	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...
	instruções de montagem receita

<i>Instruções e prescrições</i> <b>DESCREVER AÇÕES</b> <b>Regulação mútua de comportamentos</b>	regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...
---	---

Estes agrupamentos parecem ser suficientemente diferentes uns dos outros para que seja possível definir, para cada um deles, algumas capacidades globais que se deve construir ao longo da escolaridade. No próximo item, exemplificaremos isso para o terceiro domínio. O princípio sobre o qual a progressão está elaborada é muito simples: trata-se de construir, com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando o desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados. A hipótese de trabalho subjacente é a de que há uma afinidade suficientemente grande entre os gêneros agrupados, para que transferências se operem facilmente de um a outro, hipótese fundada sobre a idéia de uma dominância no que concerne às capacidades psicológicas implicadas em cada agrupamento. Dito isso, há também capacidades de produção de linguagem que atravessam os diferentes agrupamentos e, logo, possibilidade de transferência transagrupamentos, que ainda não estamos levando em conta em nossa proposta.

De um ponto de vista curricular, propomos que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, através de um ou outro dos gêneros que o constituem. Pelo menos, as seguintes razões militam em defesa de um tal encaminhamento:

- ele oferece aos alunos vias diferentes de acesso à escrita e, assim, realiza o princípio *pedagógico* de diferenciação (Schneuwly, Rosat, Pasquier & Dolz, 1993). Podemos, com efeito, supor que as capacidades de escrita de cada aluno não se distribuem uniformemente nos diferentes agrupamentos; determinado aluno terá mais facilidade para argumentar, um outro para narrar e assim por diante. A escrita não aparece como um único obstáculo,

difícil de transpor, mas como um domínio que se pode abordar por diversos caminhos, mais ou menos fáceis;

- de um ponto de vista *didático*, a diversificação dos gêneros trabalhados, regulada pelos agrupamentos, oferece a possibilidade de definirmos especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros e tipos, para um trabalho de comparação de textos. Trata-se de um princípio elementar de construção por confronto com o mesmo e o diferente;
- *psicologicamente*, numerosas operações de linguagem, necessárias, por exemplo, para dominar a narração no sentido em que a definimos, estão intimamente ligadas a um agrupamento de gêneros e exigem um ensino-aprendizagem direcionado que, além disso, é necessário que se faça em diferentes níveis de mestria. Isto não exclui transferências de um agrupamento a outro ou a transformação mais global da relação do aluno com sua própria linguagem;
- finalmente, as *finalidades sociais* do ensino da expressão impõem um trabalho específico para desenvolver as capacidades dos alunos em domínios tão diversos quanto a linguagem como instrumento de aprendizagem ou como *mimesis* da ação a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo.

#### ELABORAR PROGRESSÕES: EXEMPLO DE UM ENCAMINHAMENTO

Vamos ilustrar o encaminhamento utilizado para tentarmos construir progressões, por meio de um exemplo desenvolvido para o terceiro agrupamento do Quadro 1. De maneira geral, este encaminhamento pode ser caracterizado pelos seguintes passos:

- a) para cada um dos agrupamentos, levando-se em conta especialmente os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes, é possível definirmos objetivos a atingir de complexidade variável, ou, dito de outra maneira, problemas de linguagem de diferentes níveis de dificuldade.

Estes se relacionam com três níveis fundamentais de operações de linguagem em funcionamento (ver Bronckart *et al.*, 1985; Schneuwly, 1988; Bain & Schneuwly, 1994):

- representação do contexto social ou contextualização (capacidades de ação);
  - estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas);
  - escolha de unidades lingüísticas ou textualização (capacidades lingüístico-discursivas);
- b) estes objetivos são buscados (ou estes problemas de linguagem são abordados) no quadro de seqüências didáticas, através do trabalho sobre um ou vários gêneros do agrupamento, em seqüências didáticas do tipo das descritas acima;
- c) o enfoque é potencialmente espiral, ao menos em dois níveis:
- objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade cada vez maior ao longo da escolaridade;
  - um mesmo gênero pode ser abordado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento.

O modelo dominante subjacente à concepção não é, portanto, o de uma construção passo a passo, elemento por elemento, mas o de uma reorganização fundamental das capacidades de linguagem dominantes, em função da intervenção de novos elementos (novas operações dominadas; novos saberes adquiridos). Toda a arte de conceber uma progressão - na verdade, muito pouco dominada - é a de definir um certo número de elementos-chave, particularmente propícios a iniciar transformações importantes no modo de funcionamento da linguagem, no sentido de uma melhor mestria de seus processos próprios. Isto é particularmente difícil pelo fato de que estes elementos-chave não são os mesmos nem para todos os agrupamentos de gêneros, nem para todos os grupos de alunos.



Ilustremos este encaminhamento por um exemplo concreto de esboço de uma progressão para o agrupamento de gêneros “argumentar”. O Quadro 2 mostra os elementos constitutivos deste trabalho: os objetivos ou problemas de linguagem estão agrupados em função dos três níveis essenciais de operações de linguagem; estes objetivos estão organizados em ciclos, tais como funcionam na escola suíça francófona, em função de sua suposta complexidade; são propostos gêneros particularmente propícios para se trabalhar estes objetivos que poderiam constituir objetos privilegiados de trabalho nos diferentes graus.

CICLO	EXEMPLOS DE GÊNEROS DE TEXTOS QUE PODERIAM SER ESCOLHIDOS	REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA DO TEXTO	ESCOLHA DE UNIDADES LINGÜÍSTICAS
1-2	<p>ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dar sua opinião e justificá-la</li> <li>- debate coletivo em classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dar sua opinião em situações próximas da vida cotidiana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dar sua opinião com um mínimo de sustentação (um ou mais argumentos de apoio)</li> <li>- perceber as diferenças entre pontos de vista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizar expressões de responsabilização enunciativa<sup>10</sup> para dar opiniões</li> <li>- utilizar organizadores de causa para sustentar opiniões</li> <li>- formular questões da ordem do porquê</li> </ul>
3-4	<p>ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imprensa (revista infantil): carta de leitor</li> </ul> <p>ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- defender sua opinião diante da classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconstruir a questão e o assunto que desencadearam o debate</li> <li>- identificar e levar em conta o destinatário do texto</li> <li>- precisar a intenção de um texto argumentativo</li> <li>- levar em conta o lugar e o momento onde o texto será lido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hierarquizar uma seqüência de argumentos (3) em função de uma situação</li> <li>- produzir uma conclusão coerente com os argumentos precedentes</li> <li>- ligar diferentes argumentos e articulá-los com a conclusão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer e utilizar diversas expressões de responsabilização enunciativa em uma opinião a favor ou contra</li> <li>- utilizar organizadores enumerativos</li> <li>- distinguir organizadores que marcam argumentos dos que marcam conclusão</li> <li>- utilizar fórmulas de interpelação e fechamento da carta</li> </ul>
5-6	<p>ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imprensa (revista para jovens): carta de leitor</li> <li>- correspondência: carta de reclamação (destinada a autoridade)</li> </ul> <p>ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- debate público regrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- representar globalmente uma situação polêmica (por jogo de papéis) e analisar seus parâmetros: <ul style="list-style-type: none"> <li>o argumentador e seu papel social</li> <li>o destinatário e seu papel social</li> <li>o finalidade: convencer</li> <li>o lugar de publicação do texto</li> </ul> </li> <li>- antecipar as respostas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- adotar a forma de uma carta não oficial e estar atento à diagramação; <i>idem</i> para carta oficial</li> <li>- apresentar o tema da controvérsia na introdução</li> <li>- desenvolver os argumentos, sustentando-os por um exemplo</li> <li>- formular objeções aos argumentos do adversário</li> <li>- dar uma conclusão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizar organizadores argumentativos marcando: <ul style="list-style-type: none"> <li>o o encadeamento dos argumentos</li> <li>o a conclusão</li> </ul> </li> <li>- utilizar verbos de opinião</li> <li>- utilizar fórmulas para se opor e exprimir objeções</li> <li>- introduzir: uma experiência pessoal, um exemplo</li> <li>- formular um título com um grupo nominal</li> </ul>

<sup>10</sup> Estamos traduzindo por “responsabilização enunciativa” a expressão francesa “prise en charge énonciative”. [NT]

		possíveis do(s) adversário(s)		
CICLO	EXEMPLOS DE GÊNEROS DE TEXTOS QUE PODERIAM SER ESCOLHIDOS	REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA DO TEXTO	ESCOLHA DE UNIDADES LINGÜÍSTICAS
7-8	<p>ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imprensa local: carta de leitor, carta aberta, artigo de opinião</li> <li>- correspondência: carta de solicitação</li> </ul> <p>ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diálogo argumentativo</li> <li>- deliberação informal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente</li> <li>- compreender as crenças alheias e atuar sobre elas</li> <li>- analisar as características do receptor do texto para adaptar-se a elas</li> <li>- antecipar posições contrárias</li> <li>- citar a palavra alheia</li> <li>- distinguir lugares sociais e gêneros argumentativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- escolher um plano de texto adaptado ao gênero argumentativo trabalhado</li> <li>- definir a tese a defender, elaborar argumentos e agrupá-los por tema</li> <li>- distinguir entre argumento/não argumento e entre argumento contra/ contra-argumento</li> <li>- prever diferentes tipos de argumento e hierarquizá-los em função da finalidade a atingir</li> <li>- selecionar as palavras alheias que apoiam sua própria tese</li> <li>- organizar o texto em função da estratégia argumentativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, concessão, oposição</li> <li>- utilizar verbos declarativos neutros, apreciativos, depreciativos</li> <li>- utilizar fórmulas introduzindo citações</li> <li>- em função da orientação argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, emprego dos tempos)</li> <li>- distinguir modalidades de enunciação: questões retóricas; fórmulas interrogativas; exclamativas</li> </ul>
8-9	<p>ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imprensa: editorial</li> <li>- correspondência: carta de pedido de emprego</li> <li>- publicidade: encarte publicitário</li> <li>- ensaio, composição de idéias</li> <li>- réplica de defesa ou acusação (advocacia)</li> </ul> <p>ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- debate público regrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- levar em conta um destinatário múltiplo</li> <li>- tomar para si a palavra alheia</li> <li>- discernir restrições institucionais da situação de argumentação</li> <li>- classificar gêneros argumentativos em função das situações de argumentação</li> <li>- identificar a faceta argumentativa dos gêneros não argumentativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- delimitar o objeto da discussão</li> <li>- escolher o gênero e as estratégias argumentativas</li> <li>- definir as diferentes teses possíveis sobre a questão</li> <li>- explorar os argumentos e as conseqüências de cada uma das teses</li> <li>- antecipar e refutar as posições adversárias</li> <li>- elaborar contra-argumentos</li> <li>- adotar um ponto de vista em função do papel social e escolher o tom adequado</li> <li>- discernir a dimensão dialógica da argumentação num texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar o papel argumentativo de certos conectivos: já que, se, além disso...</li> <li>- implicar o receptor utilizando dêiticos de pessoa: eu, nós, a gente, você(s)</li> <li>- inserir diferentes formas de discurso reportado</li> <li>- utilizar termos apreciativos: pejorativos, ameliorativos</li> <li>- empregar vocabulário conotativo</li> <li>- utilizar anáforas conceituais</li> <li>- reconhecer e utilizar diversas marcas modais</li> </ul>

			- reconstituir os raciocínios implícitos	
--	--	--	--	--

QUADRO 2: ELEMENTOS PARA UMA PROGRESSÃO CURRICULAR NO DOMÍNIO "ARGUMENTAR"; GÊNEROS SUSCETÍVEIS DE SEREM TRABALHADOS EM FUNÇÃO DOS CICLOS; OBJETIVOS PARA OS TRÊS NÍVEIS DE OPERAÇÕES DE LINGUAGEM

Embora baseada sobre numerosas pesquisas no domínio da argumentação (Brassard, 1990; Chartrand, 1994; Dolz, 1996; Golder, 1996; Schneuwly, 1988), a proposta ainda permanece grandemente intuitiva, especulativa mesmo, e isso, por duas razões: porque os conhecimentos são ainda muito pouco avançados no domínio do desenvolvimento das capacidades argumentativas; mas, ainda mais fundamental, porque, conforme os postulados enunciados no começo do presente artigo, a interação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, que está no cerne de nossa concepção, faz supor que a própria mudança do quadro de intervenção sobre as capacidades de linguagem transforma fortemente o rumo e o ritmo de desenvolvimento destas últimas.

#### À GUIA DE CONCLUSÃO: VALIDADE DIDÁTICA COMO ÚNICO CRITÉRIO DA PROGRESSÃO

A organização de uma progressão temporal do ensino, tal como aqui esboçada, construída sobre a base de um agrupamento de gêneros e levando em conta os diferentes níveis de operações de linguagem, é somente uma proposta provisória de um currículo *aberto* e *negociado*. Aberto, pois não recobre a totalidade das atividades possíveis em expressão oral e escrita; aberto, pois não pode antecipar todos os problemas de aprendizagem e, assim, os professores devem adaptá-lo e completá-lo em função de situações concretas de ensino. Esse caráter aberto de um currículo pede contínuos ajustes não somente no nível local, mas também no da progressão interciclos e intraciclos. Negociado, pois diferentes atores participam nas diferentes fases de elaboração e, depois, de ajuste.

Neste processo, o critério a privilegiar para tomar decisões é o da validade didática: as possibilidades efetivas de gestão do ensino proposto; a coerência dos conteúdos ensinados; assim como os ganhos de aprendizagem. A progressão curricular resultante da estratégia discutida acima ainda deverá ser testada: entrar nas práticas e ser avaliada do ponto de vista da validade didática.

## Referências Bibliográficas

- Bain, D. & B. Schneuwly (1994) Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français. De la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (eds) *Evaluation Formative et Didactique du Français*, pp. 52-79. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Besson, M.-J.; M.-R. Genoud; B. Lipp & R. Nussbaum (1979) *Maîtrise du Français*. Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Besson, M.-J. & J.-P. Bronckart (1995) Vygotsky et l'école. *Psychologie et Education*, 21: 39-50
- Brassart, D. G. (1990) Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 ans à 12 ans. Le discours argumentatif écrit (étude didactique). *Revue Française de Pédagogie*, 90: 31-41.
- Bronckart, J.-P.; D. Bain; B. Schneuwly; C. Davaud & A. Pasquier (1985) *Le Fonctionnement des Discours*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996) Units of analysis in psychology and their interpretation. In A. Tryphon & J. Vonèche (eds) *Piaget-Vygotsky: The Social Genesis of Thought*, pp. 85-106. NY: Erlbaum, Taylor & Francis.
- Chartier, A.-M. & J. Hébrard (1994) Lire pour écrire à l'école primaire: L'intervention de la composition français dans l'école du XIX<sup>e</sup> siècle. In Y. Reuter (ed) *Les Interactions Lecture-Ecriture*, pp. 23-90. Berne: Peter Lang.
- Chartrand, S. (1994) *Modèle pour une Didactique du Discours Argumentatif en Classe de Français*. Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Education.
- Chervel, A. (1988) Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française. In J.-L. Chiss; J.-P. Laurent; J.-C. Meyer; H. Romian & B. Schneuwly (eds) *Apprendre/Enseigner à Produire des Textes Écrits*. Bruxelles: De Boeck.

- Clanché, P. (1988) *L'enfant Ecrivain. Génétique et Symbolique du Texte Libre*. Paris: Le Centurion.
- Coll, C. (1992) *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Papeles de Pedagogía, Paidós.
- Dolz, J. (1994) Produire des textes pour mieux comprendre: L'enseignement du discours argumentatif. In Y. Reuter (ed) *Les Interactions Lecture-Ecriture*, pp. 219-242. Berne: Peter Lang.
- Dolz, J. (1996) Learning argumentative capacities: A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*, 10: 227-251.
- Dolz, J.; A. Pasquier & J.-P. Bronckart (1993) L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 102: 23-37.
- Dolz, J. & B. Schneuwly (1996) Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 102: 73-86.
- Golder, C. (1996) *Le Développement des Discours Argumentatifs*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Jolibert, J.; Ch. Sraïki & L. Herbeaux (eds) (1992) *Former des Enfants Lecteurs et Producteurs de Poèmes*. Paris: Hachette.
- Ludwig, O. (1988) *Der Schulaufsatz*. Berlin: De Gruyter.
- Pasquier, A. & J. Dolz (1996) Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, 2: 12-23.
- Perrenoud-Aebi, C. (1995) *Lorsque les Enseignants parlent de l'Écriture et de son Enseignement*. Mémoire de Licence non publié de la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève.
- Privat, J.-M. & M.-Ch. (1994) Scriptor in Fabula. In Y. Reuter (ed) *Les Interactions Lecture-Ecriture*, pp. 243-263. Berne: Peter Lang.

- Rivière, A. (1990) *La Psychologie de Vygotsky*. Liège: P. Mardaga.
- Rochex, J.-Y. (1996) Lecture, écriture et travail du sujet: Des papiers pour quelle identité? *Le Français d'Aujourd'hui*, 113: 33-41.
- Reuter, Y. (ed) (1994) *Les Interactions Lecture-Ecriture*. Berne: Peter Lang.
- Schneuwly, B. (1991) Diversification et progression en DFLM: L'apport des typologies. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 83: 131-141.
- Schneuwly, B. (1994) Contradiction and development. *European Journal of Psychology of Education*, 9: 281-293.
- Schneuwly, B. (1995) De l'importance de l'enseignement pour le développement: Vygotsky et l'école. *Psychologie & Education*, 21: 25-37.
- Schneuwly, B. (1986) Narration et description: Pourquoi sont-elles si importantes à l'école obligatoire? *Education et Recherche*, 8: 89-120.
- Schneuwly, B. (1988) *Le Langage Ecrit chez l'Enfant: Textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B.; M.-C. Rosat; A. Pasquier & J. Dolz (1993) Différencier-diversifier, ou: La didactique et hétérogénéité des élèves. In M. Lebrun et M.-Ch. Paret (eds) *L'Hétérogénéité des Apprenants en Classe de Français*, pp. 262-270. Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schöne, M. & O. Mortreux (1940) *Leçons de Français. Vocabulaire, Grammaire et Composition française par l'Etude des Textes*. Paris: Berlin.
- Vourzay, M.-H. (1996) *Cinq Discours sur la Rédaction (1970-1989). Essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire*. Thèse de Doctorat (non publiée). Lyon, Université Lumières.
- Vygotsky, L. S. (1934) *Pensée et Langage*. Paris: Editions Sociales, 1985.



Vygotsky, L. S. (1935) Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (eds) *Vygotsky Aujourd'hui*, pp. 95-117. Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.