

# Os gêneros escolares

## Das práticas de linguagem aos objetos de ensino

*Bernard Schneuwly*

*Joaquim Dolz*

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra

*Tradução de Gláís Sales Cordeiro*

*Este artigo foi publicado originalmente em Repères, nº 15, 1997, sob o título*

*“Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d’enseignement”.*

O conceito de “práticas sociais de referência”, proposto por Martinand (1986, p. 137ss.), tornou-se moeda corrente no debate didático, inclusive naquele sobre a didática do francês como língua materna. Desenvolveremos a idéia de que é o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares — mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Esta idéia é discutida em três etapas: a noção de gênero é situada em relação à de prática de linguagem<sup>1</sup> e de atividade de linguagem; seu funcionamento no quadro escolar é examinado; um caminho é esboçado para melhor conhecer e precisar este funcionamento. As reflexões propostas levam a novas questões que necessitam um programa de pesquisa cuja urgência parece grande.

---

<sup>1</sup> O termo francês “langagière” será traduzido em todo o texto como “de linguagem” ou “da linguagem”, já que a língua portuguesa não dispõe de um outro termo mais apropriado. (N. T.)

### Práticas, gêneros e atividades de linguagem

Se o desenvolvimento é considerado um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, as duas noções de prática social e de atividade e, conseqüentemente, as de práticas e atividades de linguagem, são fundamentais: a primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem); a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna destas experiências (particularmente, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem). A apropriação diz respeito tanto a uma quanto à outra, na medida em que a aprendizagem que conduz à interiorização das significações de uma prática social implica levar em conta as características desta prática e as aptidões e capacidades iniciais do aprendiz. Olhemos mais de perto essas duas noções.

## Práticas de linguagem

No que concerne às *práticas de linguagem*, o conceito visa, é claro, às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação às últimas. No contexto da reflexão sobre a relação dos aprendizes com as práticas de linguagem, em geral, com aquelas que ocorrem nas escolas, em particular, Bautier (1995) forneceu, recentemente, esclarecimentos interessantes para este conceito. As práticas de linguagem implicam *dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e lingüísticas* do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Estas interpretações dependem da identidade social dos atores e das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória. Neste sentido, as práticas sociais “são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem” (p. 203). Seu caráter é, conseqüentemente, heterogêneo e os papéis, ritos, normas e códigos que são próprios à circulação discursiva, dinâmicos e variáveis. A relação dos atores com as práticas de linguagem também varia e a distância que pode separá-los ou, ao contrário, aproximá-los tem efeitos importantes nos processos de apropriação. Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados.

## Atividades de linguagem

Segundo Leontiev (1984), a atividade pode ser considerada uma estrutura do comportamento, orientada por um motivo contido nas condições sociais que o fazem nascer. Dentre as diferentes atividades humanas, *a atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Ela sempre tem sua origem nas situa-

ções de comunicação, desenvolve-se em zonas de cooperação social determinadas e atribuí, sobretudo, às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento. Segundo Bronckart (1996), as atividades podem ser decompostas em *ações*, ou estruturas de comportamento não diretamente articuladas aos motivos, mas orientadas por objetivos intermediários que advêm da vontade consciente e que implicam uma representação de seu efeito no âmbito da cooperação e da interação sociais. É o julgamento social que delimita as ações. Neste sentido, a atividade pode ser definida como um sistema de ações. De maneira mais concreta (Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993), uma ação de linguagem consiste em *produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar* um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a este termo enquanto unidade lingüística). Levando em conta as diferenças das formas oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização, podem ser distinguidas diversas modalidades instrumentais de realização das ações de linguagem. Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas).

## Gêneros de linguagem

O problema é saber como se articulam as práticas de linguagem, nas suas diferentes formas, com a atividade do aprendiz. Partimos da hipótese de que *é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes*. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada para estas últimas

que evita uma imagem delas dissociada no momento da apropriação.

Os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin (1984), instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. Este funciona, então, como um *modelo comum*, como uma *representação integrante* que determina um horizonte de expectativa (Jauss, 1970) para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem (Canvat, 1996). A prova da existência deste modelo nas diferentes práticas de linguagem é, precisamente, o fato de que o gênero é imediatamente reconhecido, como uma evidência, pela maneira como se impõe, para aquele que se sente à vontade na prática em questão, como uma forma evidente que seu enunciado deve tomar — salvo, bem entendido, se ele quiser, calculando conscientemente os efeitos possíveis, suprimir as marcas do gênero, o que será encarado como desvio, tanto por ele próprio quanto pelos outros atores da prática visada.

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de *regularidades* no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade *de facto*, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes.

A aprendizagem da linguagem se situa, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. Mas qual é o lugar efetivo dos gêneros na escola?

### Os gêneros na escola

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. Podem-se distinguir, ao menos, três maneiras de abordar o ensino da escrita e da palavra,<sup>2</sup> todas tendo em comum o fato de colocarem de forma central o problema do gênero como objeto e as relações complexas que o ligam às práticas de referência.<sup>3</sup> Nós os descrevemos como *formas puras*, “*tipos ideais*”. Na realidade, elas não aparecem jamais como tal, mas

---

<sup>2</sup> No francês, “parole”, “palavra”, tem aqui o sentido de linguagem oral. (N. T.)

<sup>3</sup> Ver também Marchand, 1987 e Vourzay, 1996, que modelizaram de um outro ponto de vista tais procedimentos.

apresentam-se sempre em formas mistas com certas tendências predominantes.

#### Desaparecimento da comunicação

No desdobramento mencionado, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se *uma pura forma lingüística cujo objetivo é seu domínio*. Em razão desta inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Nessa tradição, os gêneros escolares são pontos de referência centrais para a construção, através dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição. Sequências relativamente estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, sendo a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto, sofrer variações importantes, a “descrição — narração — dissertação”, gêneros aos quais se vêm juntar, em certas épocas históricas, a resenha, o resumo e o diálogo.

A origem histórica complexa destes gêneros escolares guias, tanto literária quanto retórica, não nos interessa aqui. Suas características intrínsecas, ao contrário, são fundamentais. Nós os resumiremos como segue. Trata-se de autênticos *produtos culturais da escola* elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos. Eles constituem, então, as formas tomadas pelas concepções do desenvolvimento e da escrita. Muito esquematicamente, pode-se dizer que a escrita, a produção de textos escritos, é concebida como representação do real, tal qual ele o é, ou do pensamento, da forma como é produzido. Isto significa, do ponto de vista do desenvolvimento, que os gêneros devem se ordenar segundo uma seqüência

que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples (descrição de objetos ou de eventos simples) àquelas mais complexas, mais particularmente, o pensamento. Os gêneros, sendo concebidos como formas de representação de diferentes realidades, *têm uma forma que não depende de práticas sociais*, mas da realidade mesma. Eles não são, então, formas, historicamente variáveis, de resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis, mas modelos de representação do real particularmente valorizados. Os textos “clássicos” pertencentes a esses gêneros funcionam, conseqüentemente, como modelos concretos para o ensino, que definem a norma do “bom francês”. Mesmo que originários da tradição literária e retórica, não se faz tanto a definição e a descrição dos gêneros escolares em relação a gêneros historicamente situados que correspondem a práticas de linguagem, mas em relação a necessidades consideradas como sendo aquelas dos objetos descritos: lógica do objeto ou do pensamento. Os gêneros são *naturalizados*.

#### A escola como lugar de comunicação

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isto produz, forçosamente, *gêneros novos*, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas lingüísticas que a possibilitam. Freinet é, sem dúvida, quem foi mais longe nesta via que encara com seriedade a escola como autêntico lugar de produção e utilização de textos. Pensar-se-á aqui, particularmente, no texto livre, na conferência, na correspondência escolar, no jor-

nal de classe, nos romances coletivos, nos poemas individuais.

Trata-se, também nesta concepção, de gêneros escolares, que são, porém, *resultado do funcionamento mesmo da comunicação escolar* e cuja especificidade é o resultado desse funcionamento. Na prática em classe, os gêneros não são referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração. A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, através dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. *A naturalização é aqui de uma outra ordem*: o gênero nasce naturalmente da situação. Ele não é, assim, tratado como tal, não é descrito, nem, menos ainda, prescrito, nem tematizado como forma particular que toma um texto. O gênero não aparece como tal no processo de aprendizagem; ele não é um instrumento para o escritor que reinventa cada vez a forma lingüística que lhe permite a comunicação. Aprende-se a escrever escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo *uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento*.

Negação da escola como  
lugar específico de comunicação

Neste terceiro tipo, é como se os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem pudessem entrar como tais na escola, como se houvesse *continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola*. Os gêneros entram sem estorvo no espaço escolar. Trata-se, de fato, de uma negação da escola como lugar particular de comunicação. As exigências de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de ter boas razões para falar/escrever, de se referir aos textos autênticos são o *slogan* desta abordagem. Os procedimentos pedagógicos, estes podem ser diferentes: privilegiar, de preferência, uma via funcional que respeita as delimitações próprias à situação e as

possibilidades de descobertas, mais ou menos espontâneas, ou insistir na necessidade de instrumentação, um procedimento não excluindo, porém, o outro.

A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: *trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência*. Assim, estas últimas constituem, senão uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como um alvo. Decorre daí que textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de *(re-)criar situações* que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. Não há, neste tipo de abordagem, possibilidade de pensar a progressão, pois é a necessidade de dominar situações dadas que está no centro da concepção. Poder-se-ia dizer que esta abordagem tende à dissolução da escola como lugar particular de ensino/aprendizagem nas práticas sociais que ela reproduz, o ensino visando, quase imediatamente, ao domínio de instrumentos necessários para funcionar nestas práticas.

Não se trata de negar nenhum dos ganhos trazidos por estes “*tipos ideais*”, mas de definir as *contribuições possíveis de cada um*, cujos pontos fortes e fracos podem ser determinados como segue no Quadro 1.

#### Em direção a uma revisão dos gêneros escolares

Parece-nos possível proceder a uma *reavaliação* das diferentes abordagens discutidas *através de uma tomada de consciência do papel central dos gêneros* como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Por um lado, isto implica um trabalho lento, longo, complexo de

Quadro 1

Pontos fortes	Pontos fracos
<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Necessidade de criações de objetos escolares para um ensino/aprendizagem eficaz;</li> <li>&gt; Pensamento em progressão.</li> </ul>	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Progressão como processo linear, do simples para o complexo, definido através do objeto descrito;</li> <li>&gt; Abordagem puramente representacional, não comunicativa.</li> </ul>
<p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Leva muito em conta a particularidade das situações escolares e utilização destas;</li> <li>&gt; Importância do sentido da escrita;</li> <li>&gt; Tônica na autonomia dos processos de aprendizagem nestas situações.</li> </ul>	<p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Não leva em conta explicitamente e não utiliza modelos externos;</li> <li>&gt; Não modelização das formas de linguagem e, portanto, ausência de ensino.</li> </ul>
<p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Evidencia as contribuições das práticas de referência;</li> <li>&gt; Importância do sentido da escrita;</li> <li>&gt; Insistência na dimensão comunicativa e na variedade das situações.</li> </ul>	<p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Negação da particularidade das situações escolares como lugares de comunicação que transformam as práticas de referência;</li> <li>&gt; Ausência de reflexão sobre a progressão e o desenvolvimento.</li> </ul>

avaliação do que é adquirido e, por outro lado, o desenvolvimento de novas pistas de trabalho.

Neste trabalho, é importante levar-se em conta o seguinte:

a) Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma *transformação*, pelo menos parcial, do gênero para que estes objetivos sejam atingidos e atingíveis com

o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.

b) Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre — nós acabamos de dizê-lo — gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o *desdobramento*, do qual falamos mais acima, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente o são, sabendo, o

tempo todo, que os objetivos visados são (também!) outros.

Para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, de nosso ponto de vista, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é *sempre uma variação* do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este. Como descrever esta variação? Parece-nos que, atualmente, a via empregada em didática para abordar este problema pode ser descrita pelo que nós propomos chamar de elaboração de *modelos didáticos* de gêneros. Num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se ao conhecimento formulado, tanto no domínio da pesquisa científica, quanto pelos profissionais especialistas. Diante da multiplicidade de conhecimentos de referência em jogo na elaboração de modelos, pode-se teorizar um processo didático que compreende *três momentos em forte interação* e em perpétuo movimento, que nós descreveremos como a aplicação de *três princípios* ao trabalho didático:

> Princípio de legitimidade (referência aos conhecimentos<sup>4</sup> que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas);

> Princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem);

> Princípio de solidarização (tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados).

A forma fortemente interativa do movimento,

---

<sup>4</sup> No texto original o vocábulo “conhecimento” aparece como “savoir”, cuja tradução literal seria “saber”. No entanto, tal tradução não viabilizaria uma significação adequada do termo. (N. T.)

em função dos três princípios, é primordial: a aplicação de nenhum deles é independente dos outros e é, precisamente, a imbricação profunda dos três tipos que constitui uma das dimensões da constituição do objeto escolar, definido por sua modelização didática. Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características:

1) Ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;

2) Ele evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas.

Evidentemente, no interior de cada uma dessas dimensões, uma *progressão* é possível, podendo esta ir de uma simples sensibilização em recepção a um aprofundamento maior em produção.

Dissemos que toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem. O que muda são os tipos e graus de variação. Vamos ilustrar algumas que nos parecem, particularmente, significativas, apresentando os modelos didáticos, bastante resumidos, da maneira como foram elaborados para planificar o ensino, a saber, elaborar seqüências, pensar a progressão, conceber possibilidades de diferenciação.

O debate: lugar de manipulação  
ou instrumento coletivo de reflexão

A escola atual favorece a criação de conselhos de classe nos quais os alunos se agrupam para debater de maneira democrática a respeito da vida da classe ou da escola. O conselho de classe é um momento particular em que a palavra é usada para resolver conflitos, para analisar e melhorar o funcionamento da classe e para tomar decisões coletivamente. Trata-se de um lugar de *argumentação a partir de verdadeiros desafios* para os alunos. Muitos professores queixam-se, entretanto, da dificuldade que grande parte dos alunos tem em participar, em tomar a palavra em público, em discutir

problemas com os outros, em corroborar ou refutar um ponto de vista. Por outro lado, sempre que as situações se tornam importantes, parece difícil tomar distância, cortar a dinâmica das trocas e organizar um ensino sobre os mecanismos do debate. É possível, nesse momento, questionar se as situações autênticas de argumentação, que são, sem dúvida, lugares essenciais de aprendizagem, são, realmente, aquelas em que se pode fazer, de maneira otimizada, a observação, a análise e o exercício de capacidades necessárias à argumentação e ao debate. É possível, além disso, perguntar se o debate não é, igualmente, um gênero que pode ser praticado com outros fins, além dos da regulação da vida escolar. Mas, então, *que debate* trabalhar em classe?

O debate é um gênero imediatamente reconhecível por todos. Nas suas formas mais caricaturais — que são, ao mesmo tempo, talvez suas *formas prototípicas*, de tanto os modelos televisivos dominarem as representações — ele funciona como eventos que colocam, numa luta sem piedade, oponentes que tentam, por todos os meios, particularmente pela persuasão, pela teatralização, pelo sensacionalismo, pela verbalização de insultos e, até, de semi-verdades ou ainda, pela contradição, dominar, quiçá ridicularizar, o adversário. A escuta deste último, por sua vez, é direcionada a encontrar falhas que lhe permitem desarmar seu predecessor. O objetivo da empreitada é, mais do que encontrar uma resposta para uma questão, fazer triunfar, a qualquer preço, uma posição em detrimento da outra. A paralisação, a incapacidade de aprender, a falta de respeito pelo outro constituem, tendencialmente, o todo desses eventos da mídia que, em parte, têm interesse, precisamente, nessa dimensão belicosa. O que se poderia aprender desse gênero, assim praticado, e que domina dessa maneira as representações comuns? Não se ensinaria através dele uma visão da argumentação como combate em que a questão da verdade tenderia a desaparecer? Em que a possibilidade de aprender e de se enriquecer com o outro é negada? Em que os sutis mecanismos que movimentam cada um, em função da transformação das significações de sua própria fala graças à inte-

gração da fala dos outros, quase não são perceptíveis? Em que domina a visão da argumentação como pura técnica retórica?

Se é bom que os alunos conheçam os mecanismos destas variações do debate para lhe serem vítimas o menos possível, parece pouco interessante delas fazer um objeto de aprendizagem/ensino, tanto para desenvolver suas capacidades e representações da argumentação, quanto como instrumento para refletirem coletivamente sobre problemas sociais que podem se apresentar diante deles. A modelização didática do gênero deve ser orientada para variações menos “belicosas” e *construir um gênero escolar* que insista em dimensões potenciais, mas que se manifestam pouco nos protótipos mais reconhecidos.

Numa outra ocasião, descrevemos em detalhe um tal modelo. Os aspectos seguintes parecem-nos essenciais (De Pietro, Erard e Kaneman, 1996). O objeto de um debate é sempre uma questão social controversa para a qual soluções diversas são previstas. O debate pode, então, ser concebido, idealmente, como um instrumento de construção coletiva de uma solução (Klein, 1980). Tendo posições diferentes em relação à questão colocada, porém não necessariamente contraditórias, cada participante do debate pressupõe nos outros, participantes ou ouvintes, a faculdade da razão e a vontade de encontrar através do raciocínio uma solução coletivamente aceitável para a questão. Isto significa que cada um está pronto para colocar em jogo sua posição que, nesse momento, evolui, forçosamente, na discussão. O debate propriamente dito é constituído pelo conjunto das intervenções que, cada uma delas, fornece esclarecimento à questão controversa. O debate aparece, assim, como a construção conjunta de uma resposta complexa à questão, como instrumento de reflexão que permite a cada debatedor (e a cada ouvinte) precisar e modificar sua posição inicial. Esta modificação é realizada, essencialmente, pela escuta, pela consideração e pela integração do discurso do outro. Cada argumento, cada exemplo, o sentido de cada palavra transformam-se, continuamente, pelo fato de serem confrontados aos dos outros debatedores, pelo fato de



que cada um está, continuamente, situando-se em relação às outras intervenções (François, 1993).

Esta dinâmica faz do debate *um formidável instrumento* de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas idéias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas. Em consequência, o trabalho escolar enfocará, essencialmente, os modos de um posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos e de modalização de enunciados, a possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) de intervir livremente quando quiser, a capacidade de centralizar-se nos objetos em jogo e de engendrar novos temas que daí decorram, o respeito à palavra dos outros e a integração destas ao próprio discurso. É esta variação de debate que corresponde, igualmente, às finalidades da escola e que permite o desenvolvimento de capacidades de linguagem, particularmente argumentativas, essenciais.

A entrevista radiofônica: um gênero a conhecer e fazer conhecer aos outros

A entrevista é um *gênero jornalístico de longa tradição* que diz respeito a um encontro entre um jornalista (entrevistador) e um especialista ou uma pessoa que tem um interesse particular num dado domínio (entrevistado). Uma entrevista consiste, então, a fazer falar esta pessoa *expert* a respeito de diversos aspectos de um problema ou de uma questão, com o intuito de comunicar as informações fornecidas a terceiros que representam, teoricamente pelo menos, a demanda de informações. Contrariamente a uma conversa comum, a entrevista apresenta um caráter estruturado e formal cujo objetivo é satisfazer as expectativas do destinatário (André-Larochebouvry, 1984; Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Muitos autores<sup>5</sup> consideram a entrevista uma

<sup>5</sup> Para uma revisão da questão, ver Pekarek, 1994.

*prática de linguagem altamente padronizada*, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas. Geralmente, os dois interlocutores ocupam papéis públicos institucionalizados; a natureza da relação social e interpessoal condiciona fortemente a relação que se instaura entre os dois. Em relação a outros gêneros próximos, a entrevista mantém uma ligação fundamental com o universo da mídia. Seu lugar social de produção é a imprensa escrita, o rádio ou a televisão. A exigência de mediatização preside todas as atividades que se depreendem daí. Na entrevista radiofônica, o papel dos participantes e as trocas aí implicadas pressupõem sempre a presença de um terceiro, o público. Além disso, a co-gestão direta, em tempo real, das trocas, apesar da possibilidade de certas manipulações durante a difusão, permanece uma de suas características constitutivas.

A partir da análise de entrevistas realizadas por alunos — a entrevista é um gênero já bastante praticado no quadro escolar — e de um primeiro *corpus* de entrevistas radiofônicas, uma síntese das *dimensões ensináveis* deste gênero foi elaborada (Dolz, Erard e Moro, 1996). Evidenciamos que este gênero, sendo um instrumento para adquirir e construir conhecimentos, pode, de maneira válida, constituir-se num modelo simplificado, suscetível de facilitar a aprendizagem do papel do mediador, da co-gestão e da regulação da conversa formal.

Três dimensões nos parecem essenciais deste ponto de vista:

1. O estudo do *papel do entrevistador*, concebido como mediador numa situação de comunicação entre um entrevistado, especialista num domínio particular, e um público destinatário, geralmente iniciante, constitui um meio para desenvolver o comportamento interativo verbal dos alunos. Nesse caso, o ensino organizado da entrevista contri-

bui para a construção de uma representação de um papel público diferente da identidade privada dos interlocutores. Desta forma, os alunos começam a tomar consciência do papel e das funções do entrevistador, do entrevistado e do público numa entrevista radiofônica. Aprender a viver o papel de entrevistador supõe a interiorização do papel dos outros dois atuantes. Procura-se, assim, estabelecer instâncias internas de regulação que permitem ao aluno conduzir, com discernimento, a tarefa de entrevistar.

2. O estudo da *organização interna da entrevista*: as diferentes partes que compõem a estrutura canônica global de uma entrevista (abertura, fase de questionamento ou núcleo e fechamento) e a planificação da fase de questionamento permitem uma aprendizagem de algumas características essenciais do gênero entrevista, aliadas ao papel de entrevistador.

3. O trabalho sobre a *regulação local*, no decurso da entrevista, dos turnos, a formulação de questões e a utilização, da parte do entrevistador, de intervenções rápidas permitem dar corpo, continuidade e retomada ao tema abordado pelo entrevistado com novas questões ou comentários.

A entrevista radiofônica, que apresenta uma relativa simplicidade do ponto de vista contextual e da demarcação dos papéis, facilita o acesso a outros gêneros e constitui, do nosso ponto de vista, um lugar que permite o distanciamento do aluno. Movimentando-se no contexto de uma emissão radiofônica, enfatizando o jogo fictício da entrevista, o aluno aprende a tratar e a interiorizar um papel social para si próprio e o papel dos outros parceiros.

○ resumo, um gênero escolar reinterpretado,  
ou da necessidade de reconstruir  
a lógica enunciativa de um texto

Num certo número de trabalhos, Bernié (1994; 1996) tenta reinterpretar, por meio de um modelo didático complexo, o que está em jogo no resumo escolar tradicional que ele chama de “institucional”.

Trata-se de *ultrapassar a visão da tradição escolar* a respeito de objetos que ela mesma produziu — esta produção demonstra, ainda, a tese, cara à André Chervel, da criatividade do sistema escolar, que produz uma verdadeira cultura —, a saber, que o resumo seria a representação reduzida do texto a resumir, sendo o problema da escrita reduzido a um simples ato de transcodificação da compreensão do texto, o que torna perfeita a expressão, múltiplas vezes utilizada: “escrever é exprimir suas próprias idéias”. O exercício implica, ao contrário, um trabalho complexo sobre os textos com vistas a um objetivo e um destinatário — definido aqui pelo contrato escolar —, trabalho que deixa traços lingüísticos específicos no texto. Os conceitos de “esquematisação” dos conteúdos e de “ficcionalização” dos parâmetros contextuais designam este trabalho e os traços deixados no texto.

A injunção (imposição)<sup>6</sup> semanticamente paradoxal subjacente ao resumo institucional — dizer em poucas palavras, mas do mesmo ponto de vista enunciativo, o que o autor do texto a resumir quis dizer — não pode ser seguida, senão por *uma atividade complexa de paráfrase* através da qual o “resumidor” revive, em seu resumo, a “dramatização discursiva” construída no texto a resumir, a partir de uma compreensão das diferentes vozes enunciativas que nele agem. Longe de se constituir numa atividade que poderia ser reduzida à aplicação de algumas regras simples, formalizadas pelo cognitivismo, como sendo as de condensação, de eliminação e de generalização, o exercício “resumo” deve ser considerado um gênero *que leva ao extremo a atitude metalingüística* em face de um texto em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa, sendo a situação escolar de comunicação, precisamente, aquela que solicita a demonstração da capacidade desta atitude.

<sup>6</sup> A fim de manter uma certa fidelidade ao texto original, optei por conservar a palavra “injunção”, pouco utilizada, porém, no português diário. Em razão disso, inseri, entre parênteses, a palavra “imposição”, mais comum em nossa língua e que pode funcionar como um sinônimo. (N. T.)

O resumo escolar pode, assim, ser considerado uma variação de um gênero ou de um conjunto de gêneros tão variado quanto a ficha de leitura, o resumo incitativo e a resenha oral de um filme. Isso permite, por um lado, tratar e analisar o resumo, da perspectiva do gênero ao qual pertence — a extensa gama dos resumos — e descrever técnicas de escrita, no sentido mais amplo do termo, que são próprias às variações deste gênero e, por outro lado, definir sua especificidade em relação às outras variações. Numerosas pistas para o ensino dos gêneros são, assim, abertas através da variação destes como princípio de progressão ao longo dos ciclos da escola e por meio do trabalho sobre os conteúdos, que são as técnicas de escrita específicas. O “resumo escolar” não é senão um ponto final numa longa série de resumos contextualizados, que se torna, porém, pelo fato de *levar ao extremo* uma das dimensões presentes em toda atividade de resumir, um eixo de ensino/aprendizagem essencial para o trabalho de análise e de interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem.

### Novas questões...

A *hipótese* aqui desenvolvida pode, a título de conclusão, ser formulada como segue: quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem.

Os problemas teóricos associados a esta hipótese são extremamente complexos e levantam um conjunto de *questões* que podem ser, talvez, mais bem formuladas a partir da reintrodução da noção de prática de linguagem, da forma como a definimos no início: como funcionam as práticas de linguagem de aprendizagem que têm por objeto gêneros que são um instrumento de outras práticas de linguagem simuladas em classe? Que interpretações fazem os alunos, em função de sua trajetória e de

sua situação, dessas situações de aprendizagem que implicam, necessariamente, este desdobramento? Será que agem em dois níveis ao mesmo tempo: naquele da prática de linguagem de aprendizagem e, por meio do gênero trabalhado, naquele da prática de linguagem visada? Quais são as interações entre os dois, em função das experiências dos alunos? O que aprendem nessas situações? Capacidades de linguagem podem, assim, ser construídas? Será que elas são, em seguida, transferidas das práticas de linguagem de aprendizagem para fora e por quem? Será que transformamos, de maneira mais generalizada, a relação dos alunos — e de quais? — com a linguagem? Esta situação de *dupla ruptura* — com o cotidiano conhecido e com as práticas de linguagem de referência — constitui, realmente, uma condição de aprendizagem para todos, como nós a assumimos, implicitamente? Respostas a essas questões somente podem nascer de uma análise das práticas de linguagem pertencentes ao quadro escolar. Trata-se, sem dúvida, de um campo de pesquisa a ser desenvolvido com toda urgência.

---

BERNARD SCHNEUWLY e JOAQUIM DOLZ são professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra e membros do Conselho Editorial da revista *Repères*.

### Referências bibliográficas

- ANDRÉ-LAROCHEBOUBY, D., (1984). *La conversation quotidienne*: introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation. Paris: Crédif.
- BAKHTIN, M., (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- BAUTIER, E., (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*: de la sociolinguistique à la sociologie du langage. Paris: L'Harmattan.
- BERNIÉ, J.-P., (1996). *Quelle linguistique pour une culture de l'écrit?* Approche “communicationnelle” des textes et discours et didactique du lire-écrire. Document de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences du langage. Université du Mirail, Toulouse.

- \_\_\_\_\_, (1994). Contre "l'effet archipel": éléments pour une évaluation formative de l'activité résumante. *Le Français dans tous ses États*, n° 24, p. 47-64.
- BRONCKART, J.-P., (1996). Units or analysis in psychology and their interpretation. In: TRYPHON, A., VONÈCHE, J. (orgs.). *Piaget-Vygotsky: the social genesis of thought*. Nova York: Erlbaum.
- CANVAT, K., (1996). Types de textes et genres textuels: problématique et enjeux. *Enjeux*, n° 37-38, p. 5-30.
- DE PIETRO, J.-F., ERARD, S., KANEMAN, M., (1996). Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, n° 40.
- DOLZ, J., ERARD, S., MORO, C., (1996). L'interview radiophonique: un genre à enseigner. *Enjeux*, n° 40.
- DOLZ, J., PASQUIER, A., BRONCKART, J.-P., (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n° 92, p. 23-37.
- FRANÇOIS, F., (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris: Nathan.
- JAUSS, H.-R., (1970). Littérature médiévale et théorie des genres. *Poétiques*, n° 1.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- KLEIN, W., (1980). Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft*, n° 38-39, p. 9-56.
- LEONTIEV, A.-N., (1984). *Le développement du psychisme*. Paris: Éditions Sociales.
- MARTINAND, J.-L., (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berna: Lang.
- MARCHAND, F., (1987). *Didactique du Français*, t. 1. Paris: Delagrave.
- PEKAREK, S., (1994). Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans l'interview semi-directive de recherche. *Acta Romanica Basiliensis*, v. 2.
- VOURZAY, M.-H., (1996). *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989): essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire*. Tese de doutoramento. Université Lumière Lyon 2.