

Gêneros na escola: forma escolar e ensino- -aprendizagem de língua

BERNARD SCHNEUWLY e GLAÍS S. CORDEIRO

no campo da didática do francês, a noção de gênero tem sido central nas reflexões sobre o ensino-aprendizagem da primeira língua, em vários países. Por um lado, tais reflexões giram em torno da “engenharia didática”¹ no domínio da produção e da compreensão de textos orais e escritos e, por outro, da própria noção de gênero no contexto escolar. Esta contribuição inscreve-se nesta segunda vertente e, principalmente, visa a propor elementos para situar o conceito de “gênero” no escopo da disciplina escolar “francês” como um dos elementos constitutivos da *forma escolar*. Deste primeiro objetivo decorre um segundo: demonstrar que a noção de gênero é uma unidade incontornável na disciplina “francês”, que assume forma específica no âmbito de uma disciplina escolar.

Para analisar os gêneros escolares e compreender sua especificidade na “esfera” particular da escola, dois pontos de vista didáticos serão adotados: o da transposição didática e o das relações entre ensino e desenvolvimento.

GÊNEROS E CONTEXTO ESCOLAR

Numa concepção bakhtiniana, pode-se dizer que os gêneros são formas de linguagem estáveis e, ao mesmo tempo, flexíveis, elaboradas e reconstruídas continuamente nas esferas de atividade humana, nas quais se insere a escola. No contexto escolar, gêneros também se desenvolvem e se transformam. No caso específico da disciplina francês, há gêneros *a* serem ensinados, que se constituem em objetos de ensino, e gêneros *para* ensinar, que orientam as interações entre professor e alunos ou que permitem a transmissão de conhecimentos² e de *savoir-faire*.

É por essa razão que os gêneros podem ser considerados megainstrumentos comunicativos. Cada gênero é uma composição de instrumentos relativos à estrutura,

1. Este conceito é ainda pouco adotado nos trabalhos brasileiros sobre ensino de línguas. Ele se refere à construção de dispositivos de ensino-aprendizagem.

2. Ao longo deste texto, optamos por traduzir o termo *savoir* por “conhecimento”.

aos conteúdos e às unidades linguísticas (ou “estilo”, segundo Bakhtin) que constituem um todo. O gênero é uma interface que permite a interação entre o produtor e o receptor: para o primeiro, ele reduz o leque de possibilidades linguísticas, funcionando como guia da atividade de linguagem; para o segundo, limita o “horizonte de expectativa”,³ permitindo a antecipação do que o interlocutor vai dizer e os instrumentos que pode utilizar.

Além disso, a distinção bakhtiniana entre *gêneros primários* e *secundários* é extremamente importante, já que os primeiros se constituem “nas circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” e os últimos “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (Bakhtin, 1979/1992, p. 281). Essa dicotomia permite elaborar a hipótese — abaixo desenvolvida — de que os gêneros a serem ensinados são principalmente secundários, e pressupõem, portanto, um ensino formal para que sejam apropriados.

A ESCOLA COMO ESFERA DE ATIVIDADE ESPECÍFICA: FORMA ESCOLAR E DISCIPLINAS

Como foi dito, a escola é uma instituição social que constitui uma esfera de atividades. Segundo Bourdieu (1994) e outros, a escola é o lugar da *skholê*, isto é, do lazer do estudo. É um espaço social especializado, relativamente isolado dos outros espaços sociais para garantir as condições de estudo, no qual esses outros espaços advêm objetos de estudo. Para estudá-los, esses objetos devem ser descontextualizados para serem recortados, observados, analisados, comparados etc.

A instituição escola, caracterizada por um processo sistemático de instauração de disciplinas, um acesso democrático e formas de ensino emancipativas, tal como é conhecida hoje, desenvolve-se no século XIX, particularmente com a aparição dos Estados-nação e a luta pela democracia. É nesse contexto que aparece uma forma social que poderíamos chamar *forma escolar*.

O desenvolvimento dos gêneros no bojo da forma escolar pressupõe certas características:

- ...→ a *transformação* das práticas cotidianas em práticas escrituralizadas pela *escrituralização* dos conhecimentos;
- ...→ a *elementarização* dos conhecimentos sociais;
- ...→ a *programação* dos conteúdos no percurso escolar;
- ...→ o desenvolvimento de *formas de discurso* especializadas de gêneros para ensinar;
- ...→ a *disciplinarização* crescente dos domínios do conhecimento.

Nesta perspectiva, os gêneros escolares são estritamente ligados às disciplinas escolares, cada uma delas desenvolvendo seus próprios gêneros. Daí a importância de entendermos o que são as “disciplinas escolares”. De nosso ponto de vista, elas constituem quadros de ação escolares que delimitam e subdividem as esferas de atividade humana, que permitem aos diferentes atores trabalhar, definindo o con-

3. Em francês, *horizon d'attente*.

teúdo de ensino e as maneiras de ensiná-lo. Cada disciplina escolar forma, assim, um conjunto indissociável de conteúdos e meios para ensiná-los.

Ao mesmo tempo, o referencial próprio a cada disciplina leva a uma disciplinarização progressiva dos alunos pelo processo de transformação de seus modos de pensar, falar e agir em função desse referencial. As disciplinas têm, assim, uma função psíquica, na medida em que transformam o funcionamento psíquico dos alunos.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E GÊNEROS ESCOLARES NA DISCIPLINA “FRANCÊS”

O conceito de transposição didática é essencial para a compreensão da noção de gênero no contexto escolar. Chevallard o teoriza da seguinte forma:

A metáfora da transmissão é, na verdade, o sintoma por excelência da redução pedagógica do didático — a qual, sugere-se, se interessa, de forma muito distante, pelo destino do conhecimento. De fato, uma organização praxeológica não poderia ser simplesmente “transmitida”. [...] Convém, ao contrário, reconstruí-la, recriá-la neste novo habitat cuja ecologia pode ser bastante diferente. (1997, p. 56)

Nesta contribuição, este conceito será útil para abordar os gêneros *a* serem ensinados,⁴ isto é, aqueles que desenvolvem novas capacidades de linguagem e são construídos pela escola como instrumentos para a aprendizagem dos alunos.

Em nossos trabalhos sobre a história da disciplina “francês”, sua constituição tem lugar, principalmente, durante o século XIX. Composta de subdisciplinas, se organiza em torno de três componentes essenciais: o campo das atividades de linguagem — leitura, escrita, recitação/elocução; o trabalho sobre a língua — gramática, ortografia, vocabulário; o trabalho sobre a literatura. Trata-se, portanto, de uma disciplina mista, que não corresponde a nenhuma disciplina acadêmica, sendo uma construção própria ao sistema escolar. A disciplina escolar “francês” constitui, assim, uma tríade complexa e relativamente heterogênea, cujos polos funcionam e se delimitam simultaneamente, codeterminando uns aos outros num processo sinérgico singular.

Os gêneros *a* serem ensinados encontram-se duplamente no centro desse dispositivo disciplinar, pois são nucleares, tanto na leitura literária (constituindo a noção de gênero), quanto nos dispositivos de redação, elocução e produção de textos. No século XIX desenvolveram-se os gêneros propriamente escolares, que só existem no âmbito da disciplina escolar “francês”, específicos ao ensino desta disciplina que têm, entretanto, referências externas, como é o caso da dissertação.

Esta última é um fenômeno internacional, pois é ensinada em diferentes culturas: em inglês, italiano, alemão, português etc. Chervel (2006) traça seu histórico, mostrando que a dissertação se desenvolve com base num outro gênero preexistente, cujos traços desaparecem da memória escolar, como reação ao discurso da retórica escolar. Articulado a dois outros gêneros — a descrição (descrição

4. Por razões de espaço, não será possível discorrer sobre os gêneros para ensinar.

de coisas, animais, pessoas) e a narração (descrição de ações) —, ele significará uma espécie de apoteose escolar (descrição do pensamento), dentro de uma abordagem representacional da língua, juntamente com a literatura. A dissertação é estruturada segundo um plano e organizada como uma composição de ideias a serem desenvolvidas, a partir de uma provável contrapartida, e finalizada por uma conclusão. Opondo-se aos artifícios da retórica, o estilo deve ser preciso, claro, sóbrio e simples. Apesar das variações, a dissertação é verdadeiramente uma construção escolar de um gênero particular: a língua e as atividades de linguagem não são tratadas como um meio de comunicação, mas como um meio de representação do mundo e do pensamento, sendo a dissertação a sua quintessência. Desta forma, uma dissertação não é jamais situada histórica ou “comunicativamente”: ela é “a expressão do pensamento puro de um ser puro, fora de qualquer contingência de pensamento”.

Juntamente com a descrição e a narração, a dissertação vai, assim, permitir o ensino da escrita baseada em gêneros escolares, cujos conteúdos se complexificam e estabelecem uma progressão.

GÊNEROS ESCOLARES E GÊNEROS ESCOLARIZADOS: TRAÇOS DE SEGMENTAÇÃO EM NOVOS PARADIGMAS

Entre os anos 1950 e 1970, a escola se democratiza na maior parte dos países europeus, transformando-se profundamente e garantindo, assim, uma melhor qualificação da população. Essas transformações tiveram repercussões sobre todas as disciplinas. No caso do francês, a abordagem da língua tornou-se mais comunicativa, em referência a outros quadros teóricos, o que gerou uma *diversificação* dos gêneros em decorrência da variedade de situações de comunicação que esta pressupõe. Embora a tríade descrição-narração-dissertação, então criticada, seja ainda mais ou menos dominante, a dimensão comunicativa fez entrar na escola uma série de novos gêneros, engendrando sua diversificação.

Assiste-se, então, ao desenvolvimento de novos gêneros escolares que Rojo (2001) chama *gêneros escolarizados*, determinados também, é claro, pelo processo de transposição didática. Ao contrário da dissertação, tais gêneros não são próprios à escola, mas adaptações e transformações de gêneros existentes.

A escola define-se pelo fato de nela não se escrever nunca “de verdade”: embora haja situações de comunicação efetiva, ela é um espaço de ensino-aprendizagem no qual os gêneros escolarizados são transformados para ser ensinados. Portanto, o objetivo da escola, antes de mais nada, é tomar o gênero como um objeto de estudo, isto é, tirá-lo de sua função primeira de comunicação para torná-lo um objeto de ensino.

Os *gêneros escolarizados*, longe de substituir os gêneros escolares, superpõem-se a estes num processo global que mescla tradições escolares antigas e novas. Juntamente com os antigos, estes novos *estratos* de práticas e gêneros criam, na esco-

larização, uma espécie de alquimia, passando por um processo de *sedimentação*, um conceito vygotskiano. De maneira mais geral, todo comportamento humano é uma sedimentação de camadas sucessivas que se constroem umas sobre as outras, cada uma transformando a que a precedeu ou que a sucede. Os *gêneros escolarizados* são reconstruídos e transformados pela simples presença dos gêneros escolares, gerando uma mistura extremamente complexa em que o professor encontra, hoje, o instrumental de seu ensino, como, por exemplo, no caso da escrita.

Traços dessa sedimentação podem ser observados num estudo que realizamos com dezessete classes de oitava série do ciclo de orientação⁵ com professores que abordaram o texto argumentativo, previsto na grade curricular.⁶ Numa das classes, um professor que utiliza o material didático disponível em classe, ensina o gênero “ponto de vista”, encontrado em vários jornais suíços francófonos. Após a leitura de um texto redigido por dois alunos, tem lugar o seguinte diálogo:

Professor: *O.k., será que eles utilizaram esse princípio da refutação para ir contra o ponto de vista do autor?*

Aluno 1: *É, eles usaram.*

Aluno 2: *Estou de acordo, entretanto.*

Professor: *“Estou de acordo.” O.k., então eles escreveram um texto bem estruturado, né? Faltam alguns exemplos, mas pelo tempo que eu dei pra vocês eles conseguiram encontrar os contraexemplos, utilizando a refutação.*

Sem maiores aprofundamentos, a análise deste recorte espelha um diálogo típico do que, há muito tempo na tradição escolar, caracteriza um dos elementos centrais da dissertação, a *refutação*, que se integra aqui, no entanto, num trabalho sobre um gênero, cujas características são de natureza completamente distinta. Consequentemente, os *gêneros escolarizados* são também (e sempre) gêneros escolares, construções originais da instituição escolar, por sua própria função de ensino, situados na tradição escolar: gêneros a serem ensinados.

OS GÊNEROS COMO INSTRUMENTO DE APROPRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O que permite transformações na produção de textos e no que consistem? Uma hipótese explicativa “escolar” consistiria dizer que o trabalho com gêneros⁷ escolares possibilita o desenvolvimento da escrita pelas seguintes razões:

- ⇨ o gênero é, em geral, um instrumento para a produção de texto;
- ⇨ o desenvolvimento de novas capacidades de escrita é uma construção social, possibilitada pela apropriação de instrumentos historicamente constituídos por um movimento de interiorização.

A primeira razão já foi explicitada. A segunda funda-se na teoria vygotskiana (1935/1985) sobre as relações entre ensino e aprendizagem e que postula, essencialmente, que:

- ⇨ o princípio fundamental do ensino é a formação de uma zona de desenvolvimen-

5. Esta série equivale à 8ª série do Ensino Fundamental brasileiro.

6. Para uma apresentação detalhada da pesquisa, ver Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2006) e Schneuwly et al. (no prelo).

7. Ver Schneuwly, B., 1988, para mais detalhes.

to proximal em função deste, não havendo, portanto, coincidência entre ensino e desenvolvimento;

- os conteúdos ensinados consistem numa generalização de conhecimentos já presentes, que formam sistema com estes e são abordados sistemicamente;
- o movimento do ensino vai, basicamente, do alto para baixo, do geral e sistemático para o empírico e espontâneo, segundo leis que articulam profundamente estes níveis, e não de um movimento contrário.

Esta reflexão⁸ permite uma analogia entre a distinção bakhtiniana entre gêneros primários e secundários⁹ e a distinção vygotskiana entre conceitos espontâneos e cotidianos e conceitos não espontâneos sistemáticos. Os gêneros primários são espontâneos e mantêm uma relação imediata com a situação de produção; eles são estruturados e regrados pela ação de linguagem em seu decurso. Os gêneros secundários mantêm uma relação não espontânea e mediata com a situação de produção, já que reorganizam a situação atual a partir de outros gêneros. Nesse sentido, os gêneros escolares se assemelhariam aos gêneros secundários na medida em que:

- são aprendidos fora de situações cotidianas, imediatamente ligadas a seu uso e à esfera de motivação habitual;
- formam sistema pela integração com outros gêneros;
- levam a uma diferenciação crescente de gêneros.

A apropriação dos gêneros escolares — gêneros a serem ensinados — possibilita e implica uma verdadeira revolução do sistema psíquico anterior da linguagem cujos elementos essenciais podem ser assim definidos:

- relativa autonomia quanto às diferentes instâncias do processo de produção textual (criação de uma base de orientação, gestão textual, referenciação-linearização);
- rearticulação das instâncias num novo todo;
- domínio dos modelos linguísticos para a planificação da produção;
- distanciamento quanto ao próprio processo de produção.

Em suma, o gênero é a condição de transformação do sistema psíquico anterior e do consequente desenvolvimento de novos sistemas psíquicos no domínio da linguagem, principalmente escrita,¹⁰ ou, de maneira mais geral, uma linguagem mais formalizada e pública.

8. Ver Schneuwly, B., 1994 e 1995.

9. Para uma discussão, ver Bronckart, J-P., 1994.

10. Os gêneros orais formais e públicos, que tendem à monologização do discurso, assemelham-se aos gêneros escritos na medida em que implicam uma projeção numa situação de comunicação independente do contexto da ação imediata e requerem uma capacidade de controle da própria linguagem.

CONCLUSÕES

Neste artigo foram apresentados elementos de reflexão a fim de situar o conceito de “gênero” como fundamental para o ensino-aprendizagem na disciplina escolar “francês” e a forma específica que assume neste âmbito.

A partir da noção de transposição didática, defendemos a ideia de que os gêneros ensinados na escola são gêneros escolares, por ela construídos. Mostramos, ainda, que gêneros sociais atrelados a situações de comunicação, e que circulam fora da esfera particular da escola, transformam-se, nela, em gêneros escolarizados a fim de serem ensinados numa perspectiva comunicativa, não deixando, entretanto,

de se mesclar com gêneros escolares tradicionais, como a *dissertação*, denotando um processo complexo de sedimentação de práticas.

Por fim, sustentamos o postulado de que o gênero possibilita a aprendizagem e a transformação do sistema psíquico da linguagem para a produção de textos orais e escritos. O ponto de vista da “engenharia didática”, também fundamental para a discussão aqui realizada, não foi, entretanto, abordado. Nosso trabalho neste domínio articula gêneros orais e escritos ao dispositivo “sequência didática” e à noção de “progressão curricular”. (Schneuwly e Dolz, 2004)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992.
- BRONCKART, J.-P. Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective. In: REUTER, Y. (Ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Bern: Peter Lang, 1994. p. 171-204.
- BOURDIEU, P. *Raisons pratiques*. Sur la théorie de l'action. Paris: Le Seuil, 1994.
- CHERVEL, A. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris: Retz, 2006.
- CHEVALLARD, Y. Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: un point de vue didactique. *Skhôlé*, n. 7, p. 45-64, 1997.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, n. 37/38, p. 49-75, 1996.
- ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: SIGNORINI, I. (Ed.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74. (Ideias sobre Linguagem).
- SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988.
- _____. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Berne: P. Lang, 1994. p. 155-173.
- _____. De l'importance de l'enseignement pour le développement: Vygotsky et l'école. *Psychologie et éducation*, n. 21, p. 11-35, 1995.
- SCHNEUWLY, B. ; CORDEIRO, G. S. ; DOLZ, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n. 14, p. 77-95, 2006.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B. et al. *Des objets enseignés en classe de français*. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative (no prelo).
- VYGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales, 1935/1985.