

PREFÁCIO

Articuler, articulation, c'est le maître mot d'une époque.
La rémanence d'une ambition totalisante, et humaniste, pour couvrir tout le terrain.
(Henry Meschonnic)

A motivação inicial inscrita na gênese deste número da revista *Moara* esteve no interesse em *articular* reflexões sobre uma temática tão ampla quanto complexa: as relações entre *linguagem e educação*. *Articular*, entretanto, em um sentido diverso daquele suposto no dizer de Meschonnic: *articular* não para acomodar conflitos, mas para problematizar, compreender.

Temática das mais prestigiadas no campo dos estudos da linguagem (em várias de suas tradições disciplinares), as relações linguagem-educação têm-se constituído historicamente, no Brasil como em outros contextos acadêmicos mundo afora, em espaço privilegiado de discussão da relevância da reflexão acadêmica para a compreensão das práticas sociais, especialmente daquelas em que a linguagem adquire o estatuto particular de objeto a ser ensinado-aprendido, cuja condição de existência ancora-se na ordem de uma dada disciplina escolar (*língua portuguesa, língua estrangeira* etc.).

No contexto brasileiro, a tematização das relações entre linguagem e educação pelos estudos da linguagem ganha uma visibilidade particular (não exclusiva) na virada dos anos setenta para a década de oitenta. Conforme mencionamos em trabalhos anteriores (Gomes-Santos 2004, 2005), trata-se de um momento histórico de apropriação de um conjunto de *saberes* teórico-disciplinares na direção de constituição de um *discurso* sobre a linguagem e sobre o ensino de língua no Brasil. Do ponto de vista teórico-disciplinar, esse fenômeno é motivado, entre outros aspectos:

I. Pelo prestígio dos estudos de matiz textual-discursivo, em suas múltiplas tendências, desde a que se refere às teorias do discurso francófonas (voltadas à compreensão de questões de subjetividade, história, ideologia etc. e suas relações com a linguagem) até a que se liga aos estudos textuais (interessados em questões de organização textual-pragmática dos discursos e mecanismos de compreensão e produção de textos orais e escritos), passando pelos estudos em sociolinguística e pelas abordagens comunicativas ou interacionistas privilegiadas pelos estudos em linguística aplicada (com seus temas de destaque – leitura e produção de textos, aquisição e ensino de línguas, interação em sala de aula e, mais recentemente, práticas de letramento, gêneros discursivos, entre outros);

II. Complementarmente, pelo alçamento de uma perspectiva sócio-histórica, sociointeracionista, sócio-cognitivista, dialógica de linguagem, fundada na recepção e circulação, no Brasil, do ideário bakhtiniano, bem como dos estudos em psicologia social de linha vigotskiana.

É nesse contexto de reordenação do campo disciplinar dos estudos da linguagem brasileiros que se constituem as condições de legitimação das questões de ordem didático-pedagógica como um lugar passível de se revestir de pertinência acadêmico-científica e, simultaneamente, a consolidação de uma certa autoridade das disciplinas linguísticas para tratar dessas questões¹. Constitutivas desse processo são a crítica sistemática

¹ Sintomáticas desse fenômeno são as reflexões presentes nos primeiros números do *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Em seu número 3, publicado em 1982, o *Boletim* apresenta uma seção com contribuições de Eni Orlandi, Luiz Antônio Marcuschi, Sírio Possenti e Erimita de Miranda Motta em torno do tema “O discurso nas formas institucionais de educação”. As relações entre linguagem educação retornam no *Boletim* de número 4, publicado

ao que se nomeou (e ainda se nomeia), de modo mais ou menos difuso, como *ensino tradicional* de língua, bem como a inicialmente tímida, embora sempre presente, proposição de alternativas para a solução dos problemas detectados².

Crítica e propostas de solução parecem ter-se constituído, portanto, em pilar da polêmica histórica em torno do ensino-aprendizagem de língua na escola, na qual estão envolvidos, centralmente ou de modo apenas suplementar, vários dos domínios dos estudos da linguagem brasileiros. Nesse caso, as posturas são múltiplas, tanto do ponto de vista teórico-disciplinar quanto daquele mais propriamente ético. Quase trinta anos já se passaram desde o início do fenômeno histórico brevemente descrito e, hoje, parece termos reunidas as condições de incremento das duas posturas – de crítica e de proposição de soluções – pela ordenação e avaliação da própria reflexão acadêmica sobre linguagem e educação.

O interesse em *articular*, mencionado anteriormente, encontra aqui sua motivação maior: problematizar as relações entre linguagem e educação implica, em grande medida, em tornar cada vez mais públicos (e, portanto, passíveis de questionamento) os modos com que o próprio exercício acadêmico tematiza essas relações. Implica, nessa direção, em indagar o que se compreende por ensino de língua quando se propõe teorizar sobre ele. Em outros termos, tratar-se-ia, como sugeriu Reuter (2006) quando em sua discussão sobre os métodos de pesquisa em didática das disciplinas escolares, de tornar públicos *os objetos visados, os documentos selecionados, as dimensões estudadas* de um tema tornado, não raro, excessivamente familiar e já-conhecido: a linguagem e seu ensino.

em 1983, que apresenta uma seção intitulada “A relevância pedagógica da Linguística no Brasil”, com contribuições de Mary Aizawa Kato e Ataliba Teixeira de Castilho.

² Para uma reflexão particularmente voltada para o percurso de constituição da língua portuguesa como disciplina escolar, ver o vigoroso texto de Soares (2001).

Nessa direção, dar visibilidade à produção acadêmica sobre esse tema pressupõe uma postura que desconfie continuamente de sua aparente familiaridade, que problematize determinadas percepções – erigidas muitas vezes em preceitos – com base na consideração da multiplicidade de contextos sócio-culturais e institucionais em que se atualizam as práticas de ensino-aprendizagem de língua. Este número da revista Moara pretende contribuir nessa tarefa.

Embora voltadas para uma temática comum, as contribuições aqui apresentadas contemplam dimensões múltiplas dessa temática: ocupam-se seja das práticas sociais em que se atualiza o ensino-aprendizagem, seja das representações que se constroem dessas práticas, ou ainda das produções (didáticas e oficiais) que as buscam regular. Ou seja, trata-se de contribuições fundadas na necessidade de focalizar questões que podem contribuir para discussões sobre os problemas e demandas exigidas pela escola, por professores e alunos, pela comunidade escolar. Em seu conjunto, essas contribuições apontam para o múltiplo também sob um outro ponto de vista: aquele dos aportes teóricos convocados pelos trabalhos, dos diversos contextos acadêmicos em que foram produzidas as pesquisas (tanto no Brasil quanto no exterior), do estatuto institucional dos autores (professores, pesquisadores em formação, pesquisadores com uma circulação mais longa no meio acadêmico) etc. Desse modo, organizar este número da revista Moara supôs, em última instância, a possibilidade de publicizar o diálogo da produção de conhecimento gerada no Curso de Mestrado em Letras da UFPA com aquela desenvolvida em outros contextos de produção científica.

Não parece necessário estender-se demais nos critérios que motivaram o procedimento de seleção e ordenação dos trabalhos. Bastaria talvez apenas dizer que um tal procedimento constituiu-se, como não poderia deixar de ser, no processo de interpretação *daquela que ordena* e no universo de saberes e práticas em que se insere seu percurso acadêmico-científico. Supõe sempre, portanto, um gesto interpretativo, ou, para retomar a conhecida percepção

bakhtiniana (Bakhtin, [1952-3] 2003, [1929] 1979), uma *compreensão responsiva ativa*, cientificamente – porque politicamente, como sugeriria Bourdieu (1976) – motivada.

A seguir, apresentamos o modo de ordenação dos trabalhos neste volume, tal como o leitor os encontrarão configurados.

São quatro os eixos temáticos em que se ordenam as contribuições. O primeiro deles focaliza a questão dos gêneros (de discurso, de texto) no ensino de língua materna. A contribuição de abertura deste eixo é a versão de um texto inicialmente publicado em francês – *Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique* –, não por acaso catalizador dos demais textos, entre outros aspectos por duas razões: de um lado, porque permite pôr em questão o pressuposto – não raro tornado verdade – que submete ao acaso a prática de ensino de um determinado objeto de saber. Problematizando esse pressuposto, de Pietro & Schneuwly asseguram que a modelização didática (didatização ou escolarização) do saber é condição para a própria ensinabilidade. De outro lado e complementarmente, porque chama a atenção para o fato de que, para além de sua dimensão estritamente “prática”, todo processo de modelização supõe uma dimensão epistemológica (e, diríamos, política), cuja tematização é necessária para que se evite, como advertiu Chiss (2001), a *urgência e a utilidade sociais* quando da reflexão sobre o ensino.

A esse primeiro texto seguem-se quatro contribuições, cujo vínculo está no interesse de descrever e analisar práticas de apropriação de gêneros orais e escritos em contextos sócio-culturais e de letramento diversos, nos níveis *fundamental* e *médio* de ensino. É o caso do estudo de Guimarães, Cordeiro & Azevedo que descreve e analisa seqüências didáticas de ensino de dois gêneros – *Narrativa de aventura* e *Contos de fadas*; de Goulard, voltado para o ensino do gênero *exposição oral*; de Reis, que se ocupa dos modos com que os alunos constroem a argumentação na interface de dois gêneros – o *debate regrado* e

3. lugar do modelo didático numa teoria geral do didático.

2. Relato sobre a origem: o modelo didático do gênero na prática

2.1. O relato sobre a origem

A noção de modelo didático emergiu para nós, progressiva e empiricamente, no âmbito de um projeto de pesquisa sobre a aprendizagem do oral². Cabe assinalar de imediato, entretanto, que essa noção, em sua acepção didática, é ao mesmo tempo antiga e nova: antiga na medida em que todo objeto de ensino-aprendizagem – da concordância do participio passado à “composição” – foi sempre modelizado. Nova porque, por um lado, os antigos modos de modelização não se apresentavam, na maioria das vezes, como instrumentos didáticos geradores de seqüências ou módulos de ensino, mas como descrições da realidade e mesmo como “a realidade” ela mesma; por outro lado, as modelizações atuais se caracterizam por uma integração voluntária e sistemática ao mesmo tempo de saberes “teóricos” com dados psicológicos. Além disso, foi apenas recentemente que objetos complexos e abrangentes, como os gêneros, tornaram-se objeto de descrições para fins de ensino sistemático.

Não é por acaso que tenha sido em relação a um objeto “mal definido”, pouco ensinado e cuja possibilidade de ensino é, aliás, questionada, que nos tenhamos interessado pelo conceito. De fato, nosso objetivo de pesquisa consistia justamente em examinar se o oral pode ser ensinado (Schneuwly, Dolz, Dufour, Erard, Haller, Kaneman-Pougatch, Moro & Zahnd 1996 / 97; Dolz & Schneuwly 1998). Uma das questões – incontornáveis, é claro

² Projeto financiado pelo *Fonds national suisse de recherche scientifique* (FNRS 11-40505.94) e subsidiado também pela *Commission romande des moyens d'enseignement (COROME)*, responsável pela edição posterior das seqüências didáticas que foram produzidas na continuidade de nossos trabalhos (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001-2002).

– era definir “o que ensinar”, o que mais tarde chamaríamos de “dimensões ensináveis do gênero”. Havíamos começado por examinar a literatura referente ao tema e recolhido exemplos de práticas sociais, tanto de adultos “especialistas”³ quanto de alunos em contexto escolar. Certamente a noção de “gênero textual e social” nos servia de enquadre, mas não era suficiente: não se vislumbrava a instauração de um ensino estruturado sobre uma noção tão abrangente e sobre elementos dispersos de operações e mecanismos linguageiros. É nesse contexto que elaboramos, bastante empiricamente, uma primeira modelização do “debate regrado” que nos ajudou a “melhor delimitar os objetivos visados pelo ensino e a melhor organizá-los em ‘categorias’ que garantem uma visão mais global do gênero” (Dolz & Schneuwly 1998: 35).

Não tínhamos consciência, nesse momento, das potencialidades do conceito, de suas implicações... nem de seus limites e riscos – sobre os quais discorreremos mais adiante. Com efeito, havia um pouco de tudo nesse primeiro modelo – do modelo a ser imitado (a “criança-modelo”) ao modelo-cópia (“eu tenho o último modelo de...”) ou ao modelo-exemplar do mundo da confecção que permite a produção de diversas variantes, ou ainda ao modelo-matriz, numa acepção mais “lévi-straussiana”. É aparentemente a essas últimas acepções que hoje nos referiríamos preferencialmente, na medida em que exprimem com clareza o caráter gerativo das modelizações; todavia, não é tão simples – e, aliás, seria desejável? – desprender-se das conotações normativas e distintivas da noção! Retornaremos a esse tópico mais adiante.

Contudo, essa noção nos interessou imediatamente. E nos foi possível construir uma primeira aproximação em relação a ela quando da elaboração, naquele momento, de artigos para o número 39/40 da revista *Enjeux* (De Pietro, Erard & Kaneman-

³ Subscrevemo-nos às notas críticas de Reuter (1998) sobre essa noção de especialista [expert] tal como utilizada nas pesquisas em psicologia cognitiva. Nós a utilizamos aqui, sem entretanto idealizá-la, para exprimir uma representação comum e referindo-se aos locutores que não se encontram mais explicitamente “em aprendizagem”.

a *dissertação escolar* –; e, por fim, de Rodrigues, que enfoca a produção do gênero *lenda*.

O segundo eixo temático contempla as relações entre letramento, alfabetização e formação do professor. O estudo de Campos propõe discutir os modos de apropriação de saberes teóricos (e as formas com que esses saberes são textualizados) em *projetos de ensino* elaborados por alunos-professores de um curso de pós-graduação *lato sensu* em língua portuguesa. Já o de Fiad avalia o lugar do gênero *memorial* no processo de formação de professores, mais especificamente na reflexão deles sobre suas próprias experiências. Bortoni-Ricardo & Pereira descrevem uma experiência de formação continuada de professores com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa etnográfica. Silva avalia uma experiência de formação de professores encaminhada pela Central Única dos Trabalhadores – CUT. Por fim, o estudo de Campos e Ferreira enfoca a questão da variação em uma prática de letramento escolar.

Integram o terceiro eixo temático estudos que se ocupam das representações e das práticas em que se vem constituindo historicamente a língua portuguesa, tomada como *disciplina escolar*. Presente, obviamente, em alguns dos trabalhos dos outros eixos, essa questão se particulariza no trabalho de d'Ângelo – cujo foco direciona-se ao percurso singular de vida e profissional de professoras, retomado por meio de suas narrativas – e de Barros-Mendes, interessado em discutir a dimensão histórica com que se estabelecem os discursos sobre o ensino do português. O estudo de Souza-Bentes & Gomes-Santos, por sua vez, tematiza uma outra dimensão constitutiva do processo de disciplinarização da língua portuguesa: as práticas de leitura-escuta do gênero *romance* pelo foco nas formas do trabalho docente, nos instrumentos didáticos implicados nesse trabalho.

Finalmente, o quarto eixo temático se volta para os objetos e recursos didáticos ligados ao ensino da língua estrangeira. O trabalho de Dias propõe e descreve um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático de língua estrangeira. Já o de Araújo & Magno e Silva põe em questão o lugar do conceito

de gênero discursivo, recorrendo também ao livro didático de língua inglesa como objeto de análise. Fernandes & Magno e Silva, por sua vez, discutem as relações entre *verbal* e *não-verbal* no ensino-aprendizagem da língua inglesa instrumental, descrevendo e analisando uma prática de leitura de manuais de informática por alunos do ensino superior. Por fim, o trabalho de Orenha, Camargo & Paiva discute as implicações do uso de *corpora* de aprendizes no ensino da produção escrita em língua estrangeira.

Tarefa concluída, a ela outra se agrega: a de agradecer a todos os que têm participado, com inserções as mais diversas, no diálogo histórico sobre as relações entre linguagem e educação: aos alunos e professores dos contextos escolares investigados, aos autores dos trabalhos aqui apresentados, aos mestres-colegas de sempre (Ingedore G. V. Koch, Raquel Salek Fiad e Anna Christina Bentes incluídas) e, muito especialmente, à comunidade do Centro de Letras e Artes e do Núcleo Pedagógico Integrado – Escola de Aplicação – da UFPA. O convite à leitura está lançado e, como sugeria Bakhtin (1929/1998) referindo-se ao *enunciado*, os efeitos dessa leitura mantêm-se como *una gota en el rio de la comunicación verbal, rio ininterrumpido, así como es ininterrumpida la vida social misma, la historia misma*.

Referências

ABRALIN. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. No. 3. Recife, PE: ABRALIN-UFPE, 1982.

_____. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. No. 4. Recife, PE: ABRALIN-UFPE, 1983.

BAKHTIN, M. (Volochinov, V. N.) (1929). La Construcción de la enunciación. In: _____. *Que es el lenguaje ?, La Construcción de la enunciación, Mas alla de lo social – un ensayo sobre la teoria freudiana*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, p. 43-78.

BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979.

Prefácio

_____. (1952-3). Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, P. Le champ scientifique. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris : Maison de Sciences de l'Homme/ l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, no. 2/3, p. 88-104, 1976.

CHISS, J.-L. Didactique des langues et disciplinalisation. In : MARQUILLÓ LARRUY, M. (dir.). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers: Les Cahiers FORELL – Université de Poitiers, p. 159-163, 2001.

GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004^a.

_____. Das relações entre linguagem e ensino de língua: a produção acadêmica paraense em foco. In: *Moara – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará*, no. 24, p. 47-69, 2005.

REUTER, Y. Penser les méthodes de recherche en didactique(s). In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (éds.), *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 13-26, 2006.

SOARES, M. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 155-177, 2002.

Sandoval Nonato Gomes-Santos
& Samuel Pereira Campos
Belém, PA, dezembro de 2006.

I. Gêneros discursivos e ensino