

COMO FUNCIONA O DISCURSO DO GÊNERO DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA?

Urbano Cavalcante Filho (IFBA/UFBA/UESC)
urbanocavalcante@yahoo.com.br

1. Introdução

O ensino da língua materna ainda tem como característica o caráter normativo, prescritivo e conceitual, marcado por aulas classificatórias de nomenclaturas e categorias da gramática normativa, com ênfase nos estudos da ortografia e da sintaxe da língua portuguesa (daqui em diante LP).

Na década de 70, e, sobretudo, a partir dos anos 80, com o surgimento das teorias linguísticas, a concepção do ensino da língua materna pautada no caráter normativo prescritivo e conceitual, marcado por aulas classificatórias de nomenclaturas e categorias da gramática tradicional, passou a ser contestada. Essas teorias postulam que o ensino e estudo da língua ultrapassam as formas linguísticas, e os interesses voltam para as relações entre essas formas, seu contexto de uso e suas condições de produção. Por isso que muitas críticas foram dirigidas ao ensino tradicional da língua materna. Duas das críticas merecem especial atenção. Uma delas diz respeito à excessiva valorização da gramática normativa dissociada da realidade linguística e discursiva dos alunos (tendo como consequência o preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão) e a outra se centra no uso do texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais.

Portanto, quando se pensa no verdadeiro objeto de ensino da língua, tem-se que considerar os usos sociais que os falantes fazem dela, centrados na concepção sociointeracional da linguagem. Desse modo, o ensino da língua – antes conceitual, classificatório, prescritivista, gramaticalista, nomenclaturista, – passa a ser visto no uso e funcionamento da língua, enquanto sistema simbólico, situado num contexto sócio-histórico determinado.

Toda essa discussão em torno da redefinição do objeto de ensino e estudo da língua portuguesa tem permitido surgir documentos

orientativos oficiais, a exemplo dos já citados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apresentam orientações teórico-metodológicas para o ensino da língua materna. O cerne das ideias dos PCNs fundamenta-se na teoria dos gêneros do discurso (BAKH-TIN, 1992), sejam eles orais, sejam escritos, permitindo um maior esclarecimento do seu funcionamento, o que é extremamente importante tanto para sua produção quanto para sua compreensão. Inferimos, com isso, que o trabalho com gêneros discursivos¹, na escola, é uma excelente oportunidade para se lidar com a língua nos seus mais variados usos no dia-a-dia, pois nada do que fazemos linguisticamente está fora de ser um gênero.

Dentre o conjunto dos gêneros tidos como potencialmente infinitos e mutáveis (KLEIMAN, 2005, p. 8), temos a divulgação científica, que, na agenda do dia, se coloca como um gênero discursivo que demanda estudos, na medida em que, hoje, ao se refletir sobre o papel da ciência tal como ela se constitui na atualidade, numa sociedade como a nossa, implica pensar também numa discussão que deve levar em conta não só a produção do conhecimento científico, mas também a sua transmissão e a sua reprodução.

O presente trabalho objetiva apresentar as reflexões obtidas a partir de um trabalho desenvolvido nas aulas de língua materna nos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *Campus* Valença. Os textos trabalhados nas aulas pertenciam ao gênero divulgação científica, constantes da Revista Galileu²

¹ Há uma oscilação terminológica entre os termos *gênero textual* e *gênero discursivo*. São termos considerados equivalentes pelos autores que abordam o assunto. Nesse trabalho, portanto, optamos por utilizar a noção de gênero por esta está “associada à de discurso (*gênero de* ou *do discurso*) e a noção de tipo, à de textos (*tipos textuais* ou *tipos de textos*) e, conseqüentemente, a dimensão textual aparece subordinada à dimensão discursiva” (BRONCKART, 1999, p. 139).

² Os textos trabalhados foram reunidos da *Revista Galileu*, de periodicidade mensal, da Editora Globo. Os textos selecionados para exemplificação no presente artigo constam da edição n° 217, de agosto de 2009.

2. *Sobre os gêneros discursivos: breve reflexão*

Desde Platão e Aristóteles, a noção de gênero discursivo vem sendo uma preocupação constante entre os estudiosos da linguagem, haja vista as várias classificações que têm aparecido ao longo dos tempos, sob os mais diferentes termos (gêneros textuais, tipos de discurso, tipos textuais, modos/modalidades de organização textual, espécies de texto e de discursos etc.) (BRANDÃO, 2003, p. 35). Dessa forma, essa questão do gênero foi preocupação primeira da poética e da retórica e não da linguística. Sobre isso Brandão (2003, p. 35) elenca duas razões: primeiro, porque a linguística, enquanto ciência específica da linguagem, é recente, e depois porque a preocupação inicial foi com as unidades menores que o texto (a exemplo do fonema, da palavra, da frase). Na medida em que ela passa a se preocupar com o texto, começa a pensar na questão da classificação. Essa preocupação se torna crucial quando ela deixa de trabalhar somente com textos literários, mas se volta também para o funcionamento de qualquer tipo de texto.

Em seus escritos, o linguista russo Mikhail Bakhtin (1992) focaliza sua reflexão no caráter social dos fatos de linguagem. Nessa perspectiva, o enunciado é encarado como produto da interação verbal, determinado tanto por uma situação material concreta como pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma dada comunidade linguística. Dessa forma, o autor insiste sobre a diversidade das atividades sociais que são exercidas pelos diversos grupos e, conseqüentemente, sobre a multiplicidade das produções de linguagem ligadas a essas atividades. Isso nos permite dizer que é impossível a comunicação verbal a não ser por algum gênero, assim como também é impossível se comunicar a não ser por algum texto. Dito de outra maneira, a comunicação verbal só é possível por algum gênero discursivo³. Essa é uma posição defendida por Bakhtin (1992), ao tratar a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais e estruturais. Com essa noção, Bakhtin ratifica a concepção de encarar a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo um enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal.

Entendemos, portanto, que a riqueza e diversidade das produções de linguagem, neste universo, são infinitas, mas organizadas. Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 279):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Dessa forma, Bakhtin estende os limites da competência linguística dos sujeitos para além da frase na direção dos “tipos relativamente estáveis de enunciados” e do que ele chama “a sintaxe das grandes massas verbais”, isto é, os *gêneros discursivos*, com os quais temos contato e vivemos imersos desde o início de nossas atividades de linguagem.

Considerando sob este prisma, os gêneros discursivos não são apenas um conjunto de propriedades estruturais, uma unidade composicional com características e procedimentos formais, mas também são concomitantemente produtos da atividade humana, refletida a partir de condições específicas e de finalidades tanto temática quanto intuitiva, estilística de cada sujeito social. Com isso, não pretendemos secundarizar os aspectos formais, mas, e essa é uma posição defendida por Maingueneau (1996), que é preciso articular, num movimento dialético contraditório, o “como dizer” ao conjunto de elementos enunciativos, porque cada gênero se associa a épocas, a lugares específicos e a um ritual apropriado.

Na atividade social, em cada esfera, em que os indivíduos estão inseridos, eles utilizam a língua de acordo com os gêneros de discurso específicos. Considerando o fato de que os atos sociais vivenciados pelos grupos são diversos, conseqüentemente a produção de linguagem também o será.

Conforme dito a respeito da riqueza e variedade dos gêneros produzidos pelos indivíduos nas situações sociais, esses gêneros, nas palavras de Bakhtin (1992, p. 279):

As condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua estrutura composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção compo-

sional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Com base nesse postulado bakhtiniano, o gênero se caracteriza, então, por esses três elementos: o conteúdo temático, o estilo verbal e a estrutura composicional.

Diante dessa contextualização introdutória, discutir a divulgação científica, enquanto gênero do discurso, na acepção bakhtiniana, é também evidenciar que há um jogo de regras, que controlam o funcionamento e a circulação dos discursos sociais. Por isso que não dizemos o que queremos, onde e quando queremos, mas os discursos são organizados socialmente, inserem-se numa ordem enunciativa e são regulados, moldados pelos gêneros que os constituem. Em outras palavras, cada esfera da comunicação social apresenta “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

3. *Sobre o gênero divulgação científica*

Podemos caracterizar a divulgação científica, considerada como um processo de difusão de pesquisas e teorias em âmbito geral, como a reenunciação de um discurso-fonte (D1) elaborado por “especialistas” e destinado a seus pares em um discurso segundo (D2) reformulado por um divulgador e destinado ao “grande público”.

Na concepção de Authier-Revuz (1998, p. 107), o texto de DC é uma associação do discurso científico com o discurso cotidiano, sendo que este último favorece a leitura por parte de um número maior de leitores. A autora conceitua divulgação científica como:

uma atividade de disseminação, em direção ao exterior, de conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no interior de uma comunidade mais restrita; essa disseminação é feita fora da instituição escolar-universitária, não visa à formação de especialistas, isto é, não tem por objetivo estender a comunidade de origem.

Constitui, portanto, o texto de DC a interseção entre dois gêneros discursivos: o discurso da ciência e o discurso do jornalismo, este último visto como o discurso de transmissão de informação. Para Campos (s/d, p. 1), esse gênero “é considerado como realização enunciativa marcada pela ação de quem é colocado na posição de *um* ao falar *pele outro* (o especialista) *para o outro* (não especialista)”

(grifos do autor).

Noutras palavras, é como se o texto de DC operasse uma espécie de tradução intralingual, na medida em que busca uma equivalência entre o jargão científico e o jornalístico. Assim, o gênero em discussão compreende um texto reformulado, o qual pode ter sido originado a partir de um artigo ou relatório acadêmico-científico, de uma entrevista ou até mesmo de uma tradução de um texto em língua estrangeira, direcionado para a população distanciada do vocabulário e das práticas científicas, mas que deseja e necessita do conhecimento das ciências.

Entendemos, com isso, que a DC é uma prática eminentemente heterogênea na medida em que incorpora no seu fio discursivo tanto elementos provenientes daquele que lhe serve de fonte – o discurso científico – quando daquele que pretende atingir – o discurso jornalístico. É, portanto, no limiar entre uma e outra prática discursiva, no espaço do interdiscurso, que a atividade de DC se desenvolve. O diálogo, o contato com o seu exterior discursivo é, aqui, o elemento chave na compreensão do que vem a ser este gênero discursivo.

Segundo Campos (2006), o gênero de DC exige socialmente a materialização de uma relação dialógica que pressupõe a posição de *um* que delinea uma realização de linguagem determinada pelo *outro* – o especialista – tendo em vista o não especialista na posição alternativa daquele que tem o lugar destinatário de para *o outro*. Nesse sentido, assumir a posição de *um*, como divulgador, é assumir uma dupla exterioridade e uma dupla excedência com o acabamento e a completude provisórios, associados a tal duplicidade. De forma geral, podemos afirmar, pautados nas reflexões de Leibrunder (2003) que o texto de DC, na sua função de vulgarização científica, contrapõe-se ao hermetismo próprio do discurso científico, buscando propiciar ao leitor leigo (não especialista) o contato com o universo da ciência através de uma linguagem que lhe seja familiar.

3.1. DC: Discurso e funcionamento

Conscientes de que a “língua” dos cientistas é considerada uma “língua estrangeira” para o grande público, concordamos que há, no discurso de divulgação, uma prática de reformulação de um

discurso-fonte (D1) por um discurso segundo (D2) - em função de um leitor, “receptor” diferente daquele a quem se endereçava o discurso científico.

Pautados na ideia de que o discurso de DC é considerado um lugar privilegiado de reformulação explícita do discurso, os discursos de DC distinguem-se dos demais “gêneros” de reformulação exatamente pelo quadro da estrutura enunciativa - o D1 não é apenas fonte, mas, sobretudo, o objeto mencionado de D2. Em tais discursos, funciona uma dupla estrutura enunciativa, na qual duas situações, dois cenários enunciativos ficam interligados: por um lado, os interlocutores (cientistas e seus pares) e o quadro enunciativo de D1 e, por outro, os interlocutores (divulgador e público em geral) e o quadro enunciativo de D2.

No nível do fio do discurso, o discurso da DC representa uma ação de colocar em contato dois discursos, uma vez que esse tipo de discurso é constituído pelo discurso científico e pelo discurso cotidiano, no próprio desenrolar da atividade por meio de um fio heterogêneo. É um trabalho pelo e no discurso.

3.1.1. Leitor e autor-modelo de DC

O leitor, enquanto ingrediente do processo de produção e recepção do texto se diferencia do leitor empírico, já que é uma entidade ideal que o texto prevê como colaborador e que também procura criá-lo. A quem Eco (1979, p. 17) denomina de leitor-modelo:

O leitor-modelo (...) não é o leitor empírico. O leitor empírico é você, todos nós, quando lemos um texto. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como receptáculo de suas próprias paixões.

Maingueneau (1996, p. 50) compartilha com a definição de Eco quando afirma que o destinatário da narrativa, e aqui nós deslocamos a reflexão para o destinatário dos textos de DC, não são leitores reais, mas certa figura de leitor construída pelo texto através da enunciação do autor.

É importante o estabelecimento dessa distinção, quando consideramos a posição de leitura assumida pelo leitor. A primeira posição caracteriza o leitor de primeiro nível que ler querendo saber o fi-

nal do texto, sua conclusão e a segunda descreve a movimentação que o leitor de segundo nível deve fazer dentro do texto. Nesse sentido o leitor-modelo de segundo nível é “um conjunto de instruções textuais, apresentadas pela manifestação linear do texto, precisamente como um conjunto de frases ou de outros sinais” (ECO, 1994, p. 22).

3.1.2. *Heterogeneidade discursiva da divulgação científica*

É com base na teoria bakhtiana que fundamentamos nossa discussão, já que esta aponta para a presença do Outro em todos os discursos. Assim sendo, o discurso de DC está permeado pelas palavras alheias.

Nos estudos linguísticos pós-bakhtinianos, Authier-Revuz elaborou uma distinção no campo da heterogeneidade discursiva: heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. Authier-Revuz (1990) considera a heterogeneidade constitutiva como “todo discurso é constitutivamente atravessado pelos ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso do Outro’”. Já a heterogeneidade mostrada apresenta dois tipos de enunciados: aquele com marcas explícitas e aqueles cujas marcas não são mostradas.

Nos dizeres, verificamos a presença e os valores das vezes alheias. O discurso direto, por exemplo, indica outra posição, outro significado, outro valor axiológico, advindos do discurso do outro. O discurso direto vem separado da fala do autor por meio de aspas, dois pontos, travessões, itálico e verbos *discendi*, por exemplo.

“Ela é feita para resistir a impactos muito fortes e a temperaturas altíssimas. Não há material leve que possa suportar essas condições”, afirma o coordenador do curso de engenharia aeronáutica da USP de São Carlos, Fernando Catalano.

“Apesar de seus espinhos curtos e pontiagudos serem capazes de ferir e afastar seus agressores, a região da genitália e a região da barriga dos porcos-espinhos são livres dessa proteção ou possuem pelos menos rígidos (os espinhos são pelos modificados)”, diz Luiz Pires, diretor do Zoológico de Bauru, no interior de São Paulo.

Como pôde ser visto, é estratégia linguístico-discursiva do autor do texto marcar esse discurso do outro como forma de provar sua neutralidade diante do que está sendo dito, ou mar a origem do dis-

curso ou o direito autoral. Essa presença do discurso relatado também se presta para, mesmo sendo destacado no discurso (por aspas, por exemplo), marcar o argumento de autoridade. Assim, temos como efeito da utilização desse recurso, uma autenticidade, evidenciando que as palavras foram realmente proferidos pelo seu autor.

Com análise dessas categorias no discurso da divulgação científica, pretendemos perceber como esse discurso (re)atualiza (se podemos dizer assim) o discurso da ciência. Assim, ao comentar o discurso científico, o divulgador (re)atualiza-o em outra ordem, a do senso comum, através de um gesto de interpretação.

4. O texto de DC em sala de aula: implicações pedagógicas

Assim afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 20-21):

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos.

Com esse posicionamento dos PCNs, justifico o caráter heterogêneo, dinâmico e não transparente da linguagem. Dessa forma, se a pretensão da escola é a formação de sujeitos críticos e leitores proficientes dos mais variados gêneros discursivos, é preciso, então, que ocorra um trabalho que se volte para essas questões da linguagem, no intuito de perceber sua dinâmica, seu funcionamento.

Concordamos com Bezerra (2005), quando afirma reconhecer que a escola sempre trabalhou com gêneros, até porque, na década de 80, com a divulgação de algumas teorias linguísticas privilegiando o estudo do texto, os livros didáticos diversificaram e ampliaram ainda mais a sua seleção textual, destacando-se a presença de textos jorna-

lísticos (notícias, reportagens, entrevistas, propagandas etc.). No entanto, os seus ensinamentos eram restritos à observação e análise de aspectos estruturais ou formais dos textos. Ou seja, os textos eram usados como pretexto para o estudo da metalinguagem e classificação gramatical (identificação de verbos, retirada de adjetivos, categorização dos substantivos e pronomes etc.).

Portanto, ao trazer o gênero discursivo DC para sala de aula de língua materna, acreditamos que alunos e professores, ao lerem e analisarem criticamente o seu discurso, podem perceber os delineamentos sociais que levaram à construção dos sentidos discursivos. Podem, assim, verificar como as práticas discursivas se processam numa dinâmica interacional, na qual os sentidos se constroem pela negociação entre os sujeitos e como esses têm suas ações motivadas ideologicamente.

Além disso, o trabalho com a língua toma uma dimensão outra e mais significativa se este for desenvolvido partindo de uma perspectiva que trate das “características discursivas” (que aqui não abordamos de forma tão aprofundada), mas possível perfeitamente para a sala de aula e minimamente suficiente para o trabalho pedagógico. Assim, a título de exemplificação, vejo as questões abaixo como indagações que, de maneira geral, podem permitir que nossos alunos entendam as condições de produção e circulação desse gênero: a) Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo?, b) Com que propósito?, c) Onde?, d) Quando?, e) Como?, f) Com base em que informações?, g) Como o enunciador obtém as informações?, h) Como o enunciador transmite essas informações?, i) Que estratégias o enunciador utiliza para transmitir as informações?, j) Que estratégias o leitor precisa para ler os textos de divulgação científica?, m) Para quem é dirigido esse gênero?, n) Por que o faz?, o) Onde o encontra?, p) Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Dessa forma, possibilitar o trabalho com esse gênero textual é perceber que a língua não acontece artificialmente, com aulas “decorativas” de nomenclatura gramatical (metalinguagem). Pelo contrário, esse trabalho permitirá ao aluno o desenvolvimento de sua competência discursiva. Assim dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 23):

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos: letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

O que defendemos aqui é que é importante que os alunos saibam que, ao lerem o texto, não basta o domínio da sintaxe, a relação de elementos e a semântica. O significado dos signos é insuficiente, por si só, para a interpretação dos textos, daí a necessidade de os professores terem acesso a outras teorias, que versam sobre a linguagem para redimensionar seu trabalho na formação de leitores críticos de textos, sejam esses de qualquer natureza.

E qual o perfil do leitor crítico que a escola pretende formar? Buscamos a resposta nas reflexões de Brandão (2001, p. 18):

a) o leitor crítico não é apenas um decifrador de sinais, um decifrador da palavra (...) o leitor busca uma compreensão ativa (e não passiva) do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto; (...) b) o leitor crítico é cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações linguísticas e discursivo-pragmáticas que lhe são fornecidas; c) o leitor crítico é produtivo, na medida em que trabalha o texto e se institui como um co-enunciador (...); d) o leitor crítico é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações. É um sujeito que é capaz de estender o ato de ler para além da leitura da palavra, tendo no seu horizonte uma leitura de mundo (no sentido paulo-freiriano) que o leve, que o habilite a inteligir o contexto social, histórico que o cerca e nele atuar com cidadão.

Dessa forma, nos textos de DC são perceptíveis as relações entre linguagem e sociedade, exigindo de nós, leitores, estratégias específicas para a realização de uma leitura crítica e eficiente desses textos. As reflexões desse estudo sinalizam para a possibilidade de um excelente trabalho de leitura nas aulas de língua materna, com o intuito de desenvolver e aprimorar a competência leitora de nossos alunos dos mais diversos gêneros discursivos disponíveis em nossas relações histórico-sociais.

5. *Considerações finais*

Os reflexos da evolução a respeito dos estudos referentes aos gêneros discursivos (antecipados por Bakhtin há várias décadas) e as relações entre linguagem e sociedade são percebidos nos textos de DC, os quais constituem um gênero que mescla diferentes domínios discursos, ou seja, discursos advindos de diferentes áreas das ciências com o discurso jornalístico ou, ainda, com o discurso do cotidiano, com a finalidade de adaptar-se aos interesses e às necessidades sócio-históricas dos indivíduos.

Considerando as palavras de Motta-Roth (2006, p. 145):

A sala de aula de línguas talvez seja o melhor lugar para analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais. Acredito que ensinar línguas é ensinar alguém a ser um analista do discurso, portanto creio que as discussões em sala de aula devem focar as práticas languageiras em associação a ações específicas na sociedade. Somente a prática pedagógica nesses termos pode contribuir para o desenvolvimento, no aluno e no professor, da consciência crítica dos aspectos contextuais e textuais do uso a linguagem e, portanto, das competências linguísticas e discursivas, de modo a empoderar a todos nós que participamos da vida em sociedade.

Dessa forma, o trabalho didático-pedagógico de leitura deve levar os alunos a perceberem que a composição dos gêneros, levando em conta todos os seus aspectos (verbais, não verbais, informações apresentadas ou omitidas, destaque dado a algumas mais do que às outras) é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos enunciativos.

Finalmente, esclarecemos que, trabalhar com os gêneros que os alunos têm contato no dia-a-dia não significa dizer que só estes sejam importantes. Pelo contrário, acredito que cabe à escola também aprimorar ou fazer conhecidos gêneros que, normalmente, não são do âmbito da experiência cotidiana dos alunos, visando ampliar seu universo de conhecimento. Julgamos interessante, pois, que as aulas possam levar o aluno a entender o funcionamento textual em sua produção de sentido; que apenas reconheça ou identifique os já existentes, mas também esteja apto a integrar, na sua prática de produção e recepção, novas modalidades discursivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas: UNICAMP, n. 19, p. 25-42, jul.; dez. 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da comunicação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Gêneros do discurso e formas de textualização. In: MACEDO, Joselice; ROCHA, Maria José Campos; SANTANA NETO, João Antônio de. *Discursos em análise*. Salvador: Universidade Católica do Salvador. Instituto de Letras, 2003, p. 35-51.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAMPOS, Edson Nascimento. *Gênero, discurso, persuasão e gramática*. 2006 (Inédito).
- CAVALCANTE FILHO, Urbano. *A propaganda é a alma do negócio? Uma proposta linguístico-metodológica de trabalho com o texto publicitário nas aulas de língua materna*. Ilhéus: UESC, 2008.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- _____. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa no texto literário*. Lisboa: Presença, 1979.
- LEIBRUDER, Ana Paula. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). *Gêneros do discurso na*

escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1996.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 145-163.

SÁNCHEZ MORA, A. M. S. *A divulgação da ciência como literatura*. 14. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.