

**O NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL
E A PROPOSTA DE TRABALHO
FUNDAMENTADA EM GÊNEROS TEXTUAIS:
ASPECTOS CONVERGENTES**

Gilmar Ramos da Silva (UFT)

gilmarsilva6@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

1. Introdução

Há pouco mais de uma década e meia era feito o lançamento do livro *O paradigma educacional emergente*, da educadora Maria Cândida Moraes. Um livro que certamente trouxe uma visão renovada à educação pela incorporação das descobertas advindas do campo científico – notadamente da física – para o espaço educativo. A compreensão de um universo não mais fragmentado, mas relacional permitiu à autora a postulação de uma educação pautada na inter-relação e interdependência, assim como se descobriu que havia entre os fenômenos do universo. Embora o livro de Maria Cândida tenha sido lançado, em primeira edição, no ano de 1997, sabemos que há uma distância significativa entre os avanços das pesquisas na área educacional e sua efetivação nas redes de ensino de nosso imenso país. Este fato nos permite dizer que o paradigma educacional continua emergente na prática dos educadores. Educadores que, em boa parte, somente agora estão tomando conhecimento das ideias desta brilhante autora e, em um processo de avanços, recuos e reavanços estão aos poucos compreendendo a importância da aplicação deste conhecimento na prática de sala de aula. Neste sentido, concordamos com Moraes (2011, p. 32) que nos diz: “(...) as mudanças paradigmáticas convivem, simultaneamente, com outras experiências, teorias, outros conceitos ou fenômenos recalcitrantes que não se ajustam ao novo paradigma vigente”. Disto se conclui que mesmo havendo avanços significativos na educação, sempre haverá a convivência de práticas advindas de paradigmas distintos. O que há, hoje, portanto, na atuação dos professores é uma prática em que se mesclam (alguns poucos) aspectos renovados e (em maior escala, a nosso ver), aspectos do paradigma tradicional.

Moraes (2011) identifica em sua obra uma gama de autores da educação cujo pensamento e proposições se alinham dentro do novo paradigma educacional e cita Jean Piaget, Paulo Freire, Seymour Paper e

Howard Gardner como aqueles que apresentaram contribuições distintas, mas não díspares; todas se encaixando com perfeição no novo modo de conceber e realizar o processo de ensino-aprendizagem. Considerando a atualidade da temática, o presente artigo se propõe a discutir o paradigma educacional emergente proposto por Moraes e dentro deste paradigma, trazer a contribuição do interacionismo sociodiscursivo. A intenção é discutir o tema paradigma educacional emergente e apontar, com base na proposta de didatização de gêneros um possível caminho para a efetivação de uma prática educativa de ensino de língua materna.

2. Paradigma educacional tradicional: características e consequências

A história da formação do paradigma tradicional confunde-se com o declínio do pensamento e modos de vida da idade média (caracterizado fundamentalmente por seu aspecto religioso e mítico) e com o surgimento e fortalecimento do pensamento renascentista, que tem por base o conhecimento racional e empírico. De uma visão orgânica que entendia o homem como um ser relacional cuja razão maior de existência era o proceder de acordo com a harmonia do universo estabelecida por um Ser superior e arquiteto de todas as coisas – visão presente até o século XV – as sociedades passaram, paulatinamente, a modificar sua forma de compreender a realidade e foram aos poucos fortalecendo uma nova lógica de pensar: uma compreensão da realidade cuja posição central é ocupada pelo homem, entendido, agora, como um ser em destaque em relação ao universo do qual faz parte, o que configura não mais uma relação de contemplação e harmonia às leis naturais, mas sim uma relação de compreensão com vistas ao domínio da realidade circundante. Embora esta nova concepção tenha ganhado corpo e predomínio apenas no século XVI, ela é resultante de um processo que se inicia bem antes, como declara Sommermann (2006, p. 9):

No século XII começou a ocorrer uma grande ruptura na visão cosmológica, antropológica e epistemológica da elite intelectual europeia. Ela foi migrando, nos séculos seguintes, de uma perspectiva multidimensional (que chamarei de tradicional) do cosmo e do ser humano, apoiada no mito judaico-cristão e na filosofia platônica, para uma perspectiva e uma teoria do conhecimento cada vez mais racionalista e empirista, o que levou a estrutura circular das disciplinas – que se realimentavam mutuamente para permitir a compreensão do todo – a uma redução e fragmentação cada vez maior do saber.

Santos (2009) também apresenta sua crítica a este modo de conceber o cosmos, o homem e o conhecimento. A autora, com base principalmente nas ideias de Edgar Morin, também indica as origens da adoção de uma visão simplista e reducionista da realidade. Vejamos o que nos diz Santos:

(...) enfatizando nossa dificuldade em entabular diálogo com o “complexo”, percebemo-nos profundamente influenciados pelo modelo de racionalidade moderno cartesiano, newtoniano, e, portanto, disciplinar. É precisamente na disciplinarização que foi lançada a grande aposta da modernidade, em seu afã de reduzir para simplificar o real. O pensamento moderno, a partir de Descartes e Newton, em lugar de satisfazer a utopia de que as ciências e as artes marcariam o definitivo reinado da razão sobre o mito e a religião, acabou sendo um percurso de exclusão da vida enquanto fenômeno complexo. (SANTOS, 2009, p. 15).

Interessante é notar que os principais autores que já se detiveram sobre este tema reconhecem que o paradigma de especialização da ciência foi que permitiu a constituição da sociedade tal qual hoje se apresenta, com seus aspectos evolutivos e involutivos. Um fato incontestável é que o desenvolvimento tecnológico que se vê nos nossos dias é resultante justamente deste paradigma científico, um aspecto que também pode ser visto de acordo com a posição e a ótica do observador. Sommerman (2006, p. 16) nos fala da relatividade atribuída à questão:

Os grandes modelos estruturantes do pensamento (ou paradigmas) podem ser vistos tanto como uma evolução, quanto como uma involução do pensamento. Depende da perspectiva segundo a qual se olha a questão. Vemos aqui que Comte considera que houve evolução. Outros autores, que se apoiam em outros modelos e epistemologias, e outras culturas, consideram ter havido involução em muitos aspectos.

Mas o mesmo Sommerman (2006, p. 19) evidencia de que lado da questão ele se posiciona. Um posicionamento que embora reconheça, numa atitude transdisciplinar, os dois lados da moeda, sugere que embora não possam ser negados os avanços, o saldo que ficou com a adoção do paradigma tradicional foi negativo:

Se as posições reducionistas contribuíram muito para o grande desenvolvimento tecnológico, cooperaram também para a fragmentação crescente da realidade e das disciplinas e para a redução do sentido da vida humana. Se todos os outros níveis da realidade foram descartados, sob o pretexto de que não podiam ser apreendidos pela razão e pelos sentidos – que passaram a ser consideradas as únicas faculdades cognitivas capazes de permitir o acesso a um conhecimento verdadeiro –, toda ou quase toda a atenção da pesquisa humana passou a ser dirigida para um único nível de realidade, o nível sensível, que, evidentemente, foi imensamente enriquecido. Empregando apenas a sua faculdade discursiva, analítica, o homem fragmentou cada vez mais esse nível do

real, pensando com isso poder compreender o todo a partir da decomposição das partes. Além disso, criou ferramentas que podiam prolongar cada vez mais os cinco sentidos (telescópios, microscópios, aceleradores de partículas, etc.). E se o desenvolvimento tecnológico trouxe benefícios para uma parte da população mundial, trouxe muitos efeitos nocivos mesmo para essa parte que dela se beneficiou: a poluição (do ar, da água, da terra, sonora, visual), a destruição da camada de ozônio, a destruição do meio ambiente, as doenças decorrentes da alimentação artificial, decorrentes da aceleração do tempo, decorrentes do empobrecimento do sentido da vida etc.

As consequências da adoção do paradigma tradicional influenciaram de forma bastante acentuada a educação. Hoffmann (1998, p. 17), ao tratar da avaliação por meio de uma perspectiva mediadora identifica a influência do paradigma sobre o ato de avaliar, que passa a ser visto, de forma equivocada, como uma ação movida pela “busca incansável por padrões de mensuração e objetivos uniformes”. Fazenda (2003, p. 9) também expõe o caráter excessivamente objetivo do processo de pesquisa realizado por ela nos anos 70, sob a égide deste paradigma:

Naquela época, vivíamos a educação sob um olhar formatado numa única direção. Ao pensarmos em pesquisar alguma coisa obrigávamo-nos a estabelecer de início todas as hipóteses, elencar todas as variáveis. Verificá-las tornava-se uma obrigação. A compreensão era possível apenas numericamente e a análise era totalmente, a priori, dirigida.

Santos (2009), fundamentada em Edgar Morin, aponta as consequências da adoção deste modelo no ensino; consequências desastrosas para as nossas capacidades cognitiva, afetiva e de ação social:

E assim, separando o inseparável, decompondo o composto e eliminando as contradições e desordens, a escola não permite o exercício das habilidades e competências básicas da contemporaneidade: pensamento dialético, aceitação da contradição e da ambiguidade; tolerância com o diferente; cultura de paz. (SANTOS, 2009, p. 16).

Verifica-se, portanto, que a influência do paradigma tradicional sobre a educação é um aspecto que merece especial atenção tendo em vista a importância da educação como elemento central para a formação das gerações futuras. A partir da educação a influência de um paradigma tradicionalista alcança todos os âmbitos de atuação humana, pois veiculada pela educação a ótica do paradigma tradicional se incorpora ao pensar e agir humanos.

Ao tratarmos especificamente do ensino-aprendizagem de língua materna também percebemos a influência do paradigma tradicional. Antunes (2003, p. 19) nos auxilia a compreender em que termos esta influência se faz presente:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

3. O paradigma educacional (que continua) emergente: algumas considerações

No tópico anterior foram explicitados, ainda que de forma breve, a origem do paradigma tradicional e alguns consequências advindas de sua adoção. Interessante é notar que a exacerbação das características defendidas pelo paradigma tradicional se constituiu na razão do enfraquecimento deste mesmo paradigma, como nos declara Sommerman (2006, p. 35) ao dizer que “durante o século XX a tendência para a hiperespecialização crescente gerou seu polo antagonico e complementar de busca da unificação do saber (...)”. Pensamento com o qual também concorda Japiassu (2006, p. 27), ao declarar que “a especialização reduz eficazmente o campo dos conhecimentos e fecha o dos interesses e da compreensão” e que, em virtude disto “os diferentes domínios do saber começam a fazer apelo a uma integração maior a fim de dar uma resposta às urgentes demandas sociais.”

Em outras palavras, foi o desenvolvimento científico que instaurou o paradigma tradicional a partir da associação de correntes de pensamento da cultura ocidental (Revolução Científica, Iluminismo, Revolução Industrial) e também foi este mesmo desenvolvimento científico que séculos mais tarde, a partir de novos fatos e descobertas científicas, instaurou uma ruptura no paradigma tradicional. As descobertas protagonizadas por Planck, Einstein, Heisenberg, Niels Bohr e Ilya Prigogine, dentre outros, contribuíram para uma verdadeira revolução no modo como o homem vê o mundo e a si mesmo. De uma realidade que segundo se entendia somente poderia ser descoberta mediante o conhecimento baseado na objetividade (que determinava a busca da verdade a partir da experimentação e observação controlada) passava-se a perceber uma nova ordem (MORAES, 2011) marcada pela totalidade indivisa (todos os objetos do mundo estão interconectados), pelo pensamento sistêmico (as propriedades das partes somente podem ser entendidas com base na dinâmica do todo), pela multidimensionalidade do mundo (mundo em holomo-

vimento), pelo pensamento em processo (a forma e conteúdo de tudo está em contínua mudança), pelo conhecimento em rede (uma teia de inter-relações interliga todas as coisas), pela unidade do conhecimento (interdependência entre observador, processo de observação e objeto observado), pela transitoriedade do conhecimento científico, pela auto-organização recursiva (a ordem é originada de auto-organização, que exige a ocorrência de perturbação e participação do meio ambiente), pela integração do qualitativo ao quantificável (reconhecimento da subjetividade e do método investigativo-interpretativo como válido do ponto de vista científico).

Apesar de todas estas descobertas, infelizmente, a prática da ação humana ainda se apresenta fortemente alicerçada sobre o paradigma tradicional. Moraes (2011, p. 83) fala sobre “dificuldades na transposição para a área social, dos princípios decorrentes do novo paradigma científico”. Em virtude disto persistem os problemas educacionais já relatados no tópico precedente.

Moraes (2011) aponta como uma das importantes raízes destes problemas a falta de reflexão sobre a ação. O educador que age movido pelo paradigma tradicional está muito cheio de certezas, de verdades, de forma que não concede espaço para questionar os indicativos que se apresentam a todo o instante em sua atividade docente: a resposta de um aluno a determinada questão que lhe é apresentada; o equívoco na resolução de uma atividade; o questionamento de um aluno sobre o comando de um trabalho proposto e até mesmo o silêncio da turma diante de algumas propostas de ensino-aprendizagem. Todos estes aspectos são fontes importantes de reflexão sobre a ação. O professor do paradigma emergente precisa, portanto, ser um pensador de sua própria prática, amalgamando o seu conhecimento à sua prática, pois o paradigma emergente evidencia que não há divisão entre estas duas faces da ação pedagógica. Vejamos o que nos diz Moraes (2011, p. 152):

A prática traz em si o significado real das coisas locais, das condições contextuais que permeiam a ação educacional, o que significa que ela é construída no local pelos indivíduos que dela participam. Isso significa que as reflexões do professor sobre sua prática não podem ser geradas por teorias geradas em outros ambientes, mas, sim, naquilo que está acontecendo, nas condições reais do processo de aprendizagem. De acordo com Almeida (1996, p. 51), “a teoria estrutura a prática, superando-a, apontando os seus limites, a sua evolução e a sua potencialidade de crescimento. A teoria explicita o movimento de transformação do sujeito que se desenvolve”.

Na verdade a ação do professor deverá integrar teoria e prática, mudar a ênfase na qual a teoria precede a prática ou a tentativa de criar uma lacuna en-

tre elas. O que o novo paradigma recomenda é basear a teoria na prática, desenvolvê-la com base na prática. A integração teoria e prática implica alunos e professor envolvidos num processo de reflexão recursiva entre teoria e prática, examinando cada ação ocorrida como parte integrante de ações futuras.

A reflexão sobre a situação atual do ensino-aprendizagem em geral e, mais especificamente, do ensino aprendizagem de língua portuguesa exige em resposta uma proposta concreta de atividade pedagógica que capaz de, integrando teoria e prática numa nova ótica paradigmática, seja capaz de apontar caminhos profícuos para o ensino. Este artigo apresenta, em resposta a esta exigência, se não pudermos chamar de solução definitiva ou totalitária (o novo paradigma nos indica que isto não existe), pelo menos uma real possibilidade de trabalho com a língua(gem) de forma promissora: a proposta com base na noção de gêneros discursivos na vertente proposta pela Escola de Genebra, fundamentada no interacionismo sociodiscursivo.

4. A adoção da categoria gêneros discursivos como fundamento do trabalho em sala de aula: quais as implicações pedagógicas?

Todas as vezes que nos comunicamos, seja de forma oral ou escrita, organizamos nossos dizeres de acordo com certos parâmetros de ordem sociocultural, cognitiva e comunicativa. Estes parâmetros que estão relacionados à situação enunciativa é que fazem com que escrevamos um mesmo gênero com algumas características que são recorrentes e que permitem que identifiquemos estes gêneros como sendo uma *carta, discurso político, resenha, piada, palestra, etc.* A categoria dos gêneros, pelo que representa enquanto fenômeno linguístico e histórico-social posiciona-se de forma inequívoca como pertencente ao novo paradigma educacional. Sua plasticidade e dinâmica forma de apresentação, assentada por um lado em características linguísticas e estruturais e por outro lado em suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais (estas últimas mais definidoras em relação àquelas) conferem ao gênero o status de uma categoria fenomenológica, em constante vir a ser. A organização do homem em sociedade e as novas formas de comunicação que a cada dia se reorganizam em função da atividade humana propiciam o surgimento de novos gêneros e a transmutação dos gêneros já existentes, de acordo com as transformações pelas quais passa a esfera de comunicação em que os gêneros circulam. De acordo com Marcuschi (2008, p. 149):

(...) a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de

natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. E se adotarmos a posição de Carolyn Miller (1984) podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social”. Eles são um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa da nossa sociedade.

De acordo com Antunes (2009) um ensino tendo como perspectiva metodológica a categoria gênero textual apresenta as seguintes vantagens, do ponto de vista pedagógico:

- a) Os textos orais e escritos passam a ser objetos de estudos das aulas de língua e não a gramática;
- b) O ensino de produção textual apresenta um caráter mais inteligível ao aluno, na medida em que os textos são requeridos dentro de gêneros específicos (que, por sua vez, apontam para propósitos comunicativos singulares);
- c) O estudo das estruturas composicionais ganha “sentido”, na medida em que se percebem as sequências prototípicas caracterizadoras (até certo ponto) de determinados gêneros;
- d) Os tópicos gramaticais são retomados em função de seu uso em determinado gênero, caracterizando-se, desta forma, uma abordagem epilinguística;
- e) O estudo dos textos, além de contemplar a compreensão do conteúdo, avança para o entendimento dos propósitos comunicativos de construção de cada texto;
- f) É oportunizado ao aluno perceber que a compreensão de um texto depende de fatores intra e extralinguísticos;
- g) A avaliação do texto deixa o caráter circunscrito à verificação de adequação às normas gramaticais e dá um passo importante em busca da compreensão sobre o gênero e seu propósito comunicativo de acordo com o evento enunciativo;
- h) O estudo dos gêneros evidencia a língua em sua riqueza e multiplicidade (variantes linguísticas, registros distintos);
- i) O estudo dos gêneros possibilita ao aluno o domínio progressivo das regularidades típicas de cada gênero e o instrumentaliza a compreender e construir novos gêneros com mais proficiência;
- j) Cada gênero, na medida em que representa um conjunto de textos com semelhanças formais muito próximas, quando apreendi-

do, permite ao aluno compreender o funcionamento da língua como parte de muitas e diferentes relações histórico-sociais.

Por se constituir em categoria de grande fecundidade interdisciplinar, os gêneros são objeto de estudos de vários campos do conhecimento (etnografia, sociologia, antropologia, retórica e linguística). Mas, ao delimitarmos uma caracterização destes estudos à área linguística evidenciam-se três grandes escolas/perspectivas de estudos sobre gêneros:

- a) Escola de Sidney: perspectiva sistêmico-funcional;
- b) Escola norte-americana: perspectiva socioretórica e cultural;
- c) Escola de Genebra: interacionismo sociodiscursivo.

Para não ultrapassarmos os limites do escopo deste artigo, neste trabalho será apresentada apenas a proposta da Escola de Genebra que, dentre as linhas acima é a de caráter mais aplicado ao ensino de língua materna. Entre os mais influentes teóricos da Escola de Genebra podemos citar Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier e Sylvie Haller. Schneuwly e Dolz (2004), com base no pensamento de Bakhtin definem o gênero como:

(...) um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1953/1979, p. 302 *apud* SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 27).

Fazendo uma analogia simplista, assim como para cumprir determinado propósito como cortar uma árvore o homem se utiliza de um instrumento (machado, motosserra etc.), para falar e escrever o homem precisa utilizar os gêneros, que são seus instrumentos para a realização da atividade linguageira.

Bunzen (2004, p. 9) delimita de forma bastante clara a diferença entre uma proposta fundamentada no paradigma tradicional e uma proposta assentada com base nos gêneros, que representa uma perspectiva de transformação pedagógica:

A perspectiva de mudança baseia-se numa concepção do ensino de língua materna que defende uma “didática da diversificação” (BRONCKART, 1991; SCHNEUWLY, 1991), ou seja, um movimento contrário às abordagens e aos métodos tradicionais que *enfatizam* principalmente uma abordagem puramente gramatical, “destinada a dotar os alunos de uma consciência explícita das

principais categorias e estruturas do sistema da língua, pensando-se que, com essa base, os alunos desenvolveriam, posteriormente, uma maestria textual, tanto em relação aos aspectos de produção quanto aos de compreensão- interpretação” (BRONCKART, 1999, p. 84). Em suma, uma abordagem centrada na unicidade da língua. O que a “Escola de Genebra” vai propor é justamente uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais. Não podemos perder de vista que, aqui (...) as unidades de análise são os *textos* numa acepção sociointeracionista, ou seja, vistos como “a ‘realização semiótica’ de uma ação de linguagem situada, que se efetua tomando um dos modelos de gêneros disponíveis no intertexto de uma determinada língua natural” (BRONCKART, 2000, p. 5).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) propõem que o trabalho com gêneros sejam desenvolvidos por meio de sequências didáticas, caracterizada, pelos autores, como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” O trabalho com sequências didáticas, para Schneuwly e Dolz (2004, p. 96) é potencialmente capaz de, simultaneamente, cumprir com as exigências a seguir expostas:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe.

Além de apresentar as vantagens didático-pedagógicas de um trabalho com base na sequência didática, os autores da Escola de Genebra expõem de modo claro as etapas prototípicas de uma sequência, conforme podemos verificar no excerto a seguir:

Após uma apresentação da situação inicial na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe

os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 98)

Com base na proposta dos autores do grupo genebrino, o presente artigo apresenta em linhas gerais uma proposta de didatização de um gênero textual específico, o resumo acadêmico. O objetivo, aqui não é apresentar uma “receita” de uma sequência didática, tendo em vista que cada sequência deve obedecer às especificidades da situação de ensino-aprendizagem. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004) o trabalho com gêneros por meio de uma sequência didática deve ser constituído com base em um tripé formado pelos seguintes elementos: a) o conjunto de conhecimentos a respeito do gênero com o qual se pretenda trabalhar; b) os objetivos do ensino; c) as capacidades observadas dos aprendizes. Em consonância com esta observação o presente trabalho será desenvolvido com base nas seguintes etapas:

1. Apresentação e definição de características pertencentes ao gênero enfocado (resumo acadêmico);
2. Delimitação dos objetivos tidos em mente quando da construção da sequência didática aqui exposta;
3. Especificação do grupo de alunos (e de suas características gerais) pensados para a aplicação da sequência didática.
4. Apresentação da sequência didática.

4.1. Resumo Acadêmico: caracterização do gênero e do seu contexto de realização

É importante ressaltar que, em atendimento à compreensão do resumo dentro da noção bakhtiniana de gênero faz-se mister explicitar claramente o contexto de produção/circulação do gênero resumo acadêmico, aqui enfocado, pois isto trará um esclarecimento adicional sobre o gênero em questão e o distinguirá de outros subtipos de gêneros que circulam na sociedade sob o mesmo rótulo de resumo. Dentro desta grande classe intitulada, com base na definição de dicionário e/ou em alguns contextos e meios de circulação temos uma variação textual significativa enquadrada como resumo. De acordo com Machado (2010) há os seguintes tipos:

contracapas de livros; resumos de artigos ou obras científicas (gêneros produzidos por alguém que não o autor da obra resumida); resumos de teses ou artigos científicos (também denominados de *abstract*, este tipo resultado da produção do próprio autor do texto fonte); resumos contidos em boxes com relação direta com a matéria a qual se relacionam, como, por exemplo, um artigo de opinião; resumos integrantes de resenhas críticas. Através de uma análise acurada a autora deixa claro que “[...] a identificação dos gêneros apenas pelos nomes que lhes são socialmente atribuídos é problemática, não é transparente, não está aí pronta ou dada de forma indubitável [...]” (MACHADO, 2010, p. 151).

Com base nesta assertiva a autora entende que embora haja vários textos de gêneros diversos que contenham partes resultantes de operações de sumarização, estas partes não podem ser enquadradas como resumos, mas sim como a parte constitutiva de outro gênero, caso em que se dá, por exemplo, com o gênero resenha. Além disto, cada uma das categorias socialmente consideradas como do gênero resumo acima expostas (e que, como vimos, nem sempre são, de fato) podem ser estudadas em suas características pragmáticas e linguístico-discursivas e constituir matéria para relevante atividade de ensino com vistas a instrumentalizar os alunos a produzir o gênero resumo ou os demais gêneros dos quais fazem parte estes fragmentos de textos elaborados por meio de atividades de sumarização, na qual é requerida atividade de leitura compreensiva e organização do texto original em outra estrutura.

Desta forma, retomando a questão da importância de definirmos um gênero com base em suas instâncias de enunciação e considerando que o gênero resumo acadêmico é o escolhido para este trabalho apresentaremos a seguir algumas características do contexto de produção deste gênero. Ora, o contexto acadêmico, como sabemos, constitui-se como um lugar autônomo de práticas discursivas. Este lugar é caracterizado pela circulação de textos que apresentam um enunciativo que se pauta no discurso científico e com isto consegue “autorização” para seu reconhecimento e prestígio entre os integrantes deste meio. Os textos que circulam no espaço acadêmico, portanto, devem apresentar as “marcas” relativas a este espaço de circulação e devem se enquadrar às suas regras de construção institucionalizadas em cada nação. Como é dito em um importante manual para trabalhos acadêmicos (UNIVATES, 2010, p. 5), no discurso científico “o ‘como se diz’ é tão importante como ‘o que se diz’”, portanto, é necessário “conhecer e respeitar determinadas regras” do contexto acadêmico. No Brasil, estas regras são estabelecidas pela Associação

Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A NBR 6028/2003, da ABNT, destaca três tipos de resumos, a seguir apresentados:

- a) resumo informativo: tipo indicado para artigos científicos e artigos acadêmicos; expõe finalidades, metodologias, resultados e conclusões do trabalho acadêmico; dispensa a consulta ao original;
- b) resumo indicativo: contém apenas os elementos principais do texto fonte, não apresentando dados quantitativos, qualitativos ou outros; não dispensa a consulta ao texto original;
- c) resumo crítico: também conhecido como resenha crítica ou resensão, apresenta comentários e juízos de valor do resumidor, em maior ou menor grau.

Fica latente pela apresentação dos tipos de resumos acima que até mesmo as normas técnicas concebem o resumo como construções textuais que se subdividem em tipos distintos. Esta variedade de apresentação dos gêneros resumos e sua não especificação clara em contextos de ensino é razão para sérios prejuízos aos discentes, que muitas vezes não são esclarecidos com a devida clareza a respeito do gênero e subgênero de texto que lhes é solicitado, pois cada um destes possui características linguístico-discursivas próprias. E aqui entra uma nova questão a ser apontada em relação ao contexto de produção/circulação: o papel dos interlocutores. Sabemos que no contexto acadêmico a elaboração e entrega do resumo significa para o discente que ele está cumprindo as exigências acadêmicas e, concomitantemente, se apropriando do saber-fazer legitimado por esta esfera social; enquanto que a ação de receber o texto, para o professor, significa a oportunidade de verificar o grau de aprendizagem do aluno para replanejamento de ações educativas e/ou simplesmente para registro da aptidão/inaptidão demonstradas pelo aluno, de acordo com a concepção de avaliação adotada.

A ação de resumir é uma competência linguístico-textual de suma importância em várias esferas sociais e/ou atividades profissionais que exigem o domínio deste saber-fazer relacionado à situação de produção e circulação do resumo requerido pela esfera social de circulação específica (um jornalista precisa resumir o fato ocorrido; um engenheiro precisa resumir as características de dado projeto; etc.). No contexto acadêmico o resumo é um texto capaz de inserir o aluno nas práticas acadêmicas, pela mobilização de diversas competências postas em ação durante a atividade de sumarização.

Os estudos de Matêncio sobre o gênero resumo acadêmico também indicam a variabilidade de configuração textual, variação esta atribuída à especificidade das atividades de retextualização. Para Matêncio (2002) as várias formas em que se configuram este gênero indicariam “um *continuum* entre os diferentes tipos de resumo, que iriam daqueles que mais se aproximam do texto-base [...] até aqueles que guardam do texto-base apenas referências [...]”. Esta autora indica entre os vários tipos de configuração deste gênero o resumo específico que é tomado por base neste trabalho. Veja as características dele, de acordo com Matêncio (2002, p. 116):

Devem ser mencionados, ainda, os resumos que regularmente são produzidos na escola, cuja função primordial é indicar a compreensão do texto-base. Nesse caso, parece ser desejável a produtores e receptores que o resumo mantenha um alto grau de fidelidade com relação à configuração – macroestrutural – do texto-base.

De acordo com Silva (2010), Machado, em seu livro intitulado *Resumo* aponta como características do resumo acadêmico os seguintes aspectos estruturais: (1) referência ao autor do texto original; (2) menção às ações do autor do texto alvo; (3) apresentação das ideias centrais do texto; (4) correlação entre as ideias selecionadas; (5) ausência de detalhes; (6) ausência de marcas de opinião e (7) ausência de cópias do original. Fica claro, portanto, que o resumo de que trata este trabalho é o definido por Medeiros (2009, p. 128 *apud* SILVA, 2010, p. 56) como: “uma apresentação sintética e seletiva das ideias de um texto, ressaltando a progressão e a articulação delas”.

4.2. Delimitação dos objetivos da sequência didática

Os objetivos pensados para esta sequência didática são amplos, na medida em que a sequência didática foi pensada para um grupo de alunos que apresentem grau elevado de dificuldades de aprendizagem em relação ao gênero em questão e, conseqüentemente, em relação às características linguístico-discursivas relativas ao domínio do gênero resumo acadêmico. Tentou-se, na medida do possível, abarcar a maior variabilidade de necessidades de alunos do ensino superior em relação ao tema. A ideia é constituir uma sequência geral e ampla, da qual sejam utilizados, em trabalho prático de sala de aula, apenas alguns módulos ou todos eles, de acordo com o grau de necessidade de aprendizagem dos alunos. Portanto, objetiva-se instrumentalizar os alunos em relação aos três tipos de atividades de linguagem: as de ação (representações sobre a situação e mobi-

lização dos conteúdos), as discursivas (atividades relacionadas com a organização geral do texto – tipos de discurso e de sequência) e as linguístico-discursivas (relacionadas com os aspectos linguísticos – vozes, modalização, coesão, conexão).

4.3. Especificação do grupo de alunos (e de suas características gerais) pensados para a aplicação da sequência didática

O trabalho com algumas turmas de Licenciatura do Programa de Formação PARFOR do governo federal permitiu a compreensão de que boa parte dos alunos que compõem este grupo de estudantes é formado por professores que, a despeito de sua ampla experiência prática vivenciada em anos de trabalho educativo, ainda apresentam sérias defasagens em relação a práticas de escrita de gêneros do espaço acadêmico, certamente uma questão provocada pelo distanciamento de práticas de escrita destes gêneros, pois uma parcela significativa destes docentes estão entrando no espaço acadêmico pela primeira vez ou voltando ao contexto acadêmico depois de um longo período afastado do espaço acadêmico e de suas práticas. A compreensão sobre esta questão não nos autoriza a pré-julgarmos as capacidades destes profissionais da educação como incompetentes para o domínio linguístico; mas sim em compreendermos que a maestria em gêneros textuais e nos demais aspectos da língua(gem) estão relacionados a oportunização de práticas e de estudos em relação a estes conhecimentos e que, portanto, cabe ao professor, nestas situações, apostar na capacidade de seus alunos em aprender e aproveitar ao máximo o tempo para, mediante planejamento das situações de ensino, propiciar a maior amplitude de oportunidades possível a estes alunos-professores. A sequência didática a seguir exposta foi elaborada pensando-se neste grupo de alunos, dos quais não tenho dados embasados em pesquisas, mas sim dados advindos de minha prática enquanto professor.

4.4. Sequência didática

Situação Inicial: Apresentação da situação e primeira produção: Neste momento inicial, o professor faz uma breve introdução sobre o projeto de trabalho com o gênero resumo e sobre a importância deste gênero no contexto acadêmico, destacando os elementos de enunciação que marcam o gênero nas esferas de criação e circulação. Em seguida, apre-

senta um artigo de opinião e solicita que cada aluno faça a leitura do artigo e produza um resumo sobre o mesmo.

Módulo 1

Retomada da discussão do primeiro momento: Nesta oficina o professor irá relatar de forma mais pormenorizada o contexto de criação/circulação do gênero resumo acadêmico e a importância da apropriação do gênero como requisito para a aceitação de sua produção interlocutiva pelo contexto acadêmico. Este é um momento importante porque será a primeira etapa de trabalho didático planejado pelo professor com base nas leituras das produções iniciais dos alunos. É momento propício para o professor apresentar aos alunos diferentes gêneros textuais, com destaque para aqueles que apresentam em sua estrutura algum subtipo do gênero resumo (artigo científico, parte relativa à fundamentação teórica do gênero monografia, resenha crítica) e um exemplo do gênero resumo acadêmico; com a finalidade de demonstrar aos alunos que a atividade de sumarização é requisito indispensável à construção de gêneros que abrangem um leque de situações de comunicação na sociedade. O professor deverá auxiliar para que o aluno esteja atento para as diferenças entre os gêneros apresentados e, especificamente, entre as especificidades dos trechos resultantes de processos de sumarização, de acordo com sua aproximação ou distanciamento em relação ao texto fonte.

Módulo 2

Nesta oficina o professor irá trabalhar com a leitura de textos e identificação de tópicos frasais, distinguindo-se, assim as ideias principais de um texto das ideias secundárias. Esta é uma atividade primordial para o empoderamento dos discentes em relação ao gênero, tendo em vista que para fazer um bom resumo acadêmico é indispensável saber identificar as ideias centrais do texto fonte, distinguindo-as dos trechos periféricos ou secundários.

Módulo 3

Nesta oficina deve-se continuar o enfoque sobre a leitura, mas agora com a finalidade de interpretar com propriedade as diferentes operações desenvolvidas pelo autor durante o processo de produção do texto.

Esta atividade é importante na medida em que proporciona ao discente a competência necessária para que ele utilize os verbos de dizer para inserir as vozes do autor do texto fonte nos resumos, de forma apropriada, considerando-se a ampla variedade destes verbos (fala, apresenta, observa, destaca, reconhece, aconselha, inicia, corrige, discorre, analisa, finaliza etc.).

Módulo 4

Esta oficina é um bom momento para a apresentação aos alunos de algumas técnicas de resumo e ainda para a proposição de atividades relativas às técnicas de sumarização, como apagamento (de elementos redundantes e supérfluos do texto), generalização (registro de informações de ordem geral, desprezando-se as informações particulares) e seleção das ideias principais por meio da combinação de tópicos frasais do texto fonte, conforme apontam Platão e Fiorin (1991). Também é o momento propício para o trabalho com a paráfrase, principalmente através do discurso indireto, uma das formas de apresentar as ideias do autor do texto a partir do qual se origina o resumo acadêmico.

Módulo 5

Coesão – continuidade e progressão. Nesta oficina deve ser desenvolvido um trabalho com base na análise de textos bem construídos e também de textos com falhas de construção para se verificar os elementos que garantem a continuidade (com especial destaque para as várias formas de retomada do autor do texto fonte, recurso bastante empregado nos resumos acadêmicos, nos quais se deve fazer referência ao autor do texto fonte). Este também é um bom momento para a chamada de atenção para a função dos operadores argumentativos dentro dos textos analisados, com destaque para as diferentes funções que cada operador pode desempenhar dentro dos textos.

Módulo 6

Análise sobre resenhas críticas (ou resumos críticos) para identificação dos trechos de textos em que se apresentam as marcas de opinião do autor da resenha sobre as ideias do autor do texto resenhado. O objetivo específico, nesta oficina, é auxiliar os alunos a perceberem as marcas

de opinião deixadas pelo resenhador ao longo do texto, e, depois de identificadas, retirá-las do texto, transformando a resenha crítica em resenha descritiva. Este é um bom exercício para que o aluno conscientize-se do movimento intencional que deve empreender durante a criação de um resumo acadêmico, gênero no qual não devem estar presentes marcas de subjetividade do autor do resumo. É importante também deixar claro que a resenha acadêmica, além dos trechos de opinião do resenhador, apresenta ainda outras partes que a distinguem do resumo acadêmico (por exemplo, os dados bibliográficos, a síntese do texto resenhado no primeiro parágrafo da resenha etc.). Outra ação que também pode render bons resultados é a análise de produções de resumos acadêmicos nos quais os alunos não conseguiram conter a subjetividade, e a confrontação destes textos com resumos acadêmicos em que há apenas a citação das ideias do autor do texto fonte. O trabalho com a resenha e com o resumo exige que os alunos tenham lido o texto fonte que serviu de base para as produções dos gêneros resumo e resenha, de forma que possam comprovar as marcas de objetividade e subjetividade nas resenhas e resumos produzidos.

Módulo 7

Produção final com base no conhecimento estruturado em todas as etapas precedentes.

Módulo 8

Avaliação final do texto, comparando-se a produção inicial com a produção final. Esta avaliação deve ser feita pelo professor, mas também pode ser feita, de forma concomitante, pelo discente, através da ferramenta lista de constatações (tabela com as características linguístico-discursivas do gênero, para que o aluno faça auto-avaliação de sua produção textual). Como trabalho final, o professor poderá fazer uma análise coletiva de uma resenha da produção final e uma da produção inicial para destaque dos avanços alcançados com a sequência na produção escrita dos alunos.

5. Considerações finais

A ação educativa, como sabemos, sempre está referenciada em uma determinada concepção de ensino-aprendizagem, e, no caso especí-

fico do professor de língua materna, além da concepção já referida, o seu trabalho também é determinado pela visão de língua(gem) adotado. Isto é uma questão incontornável, tal como é incontornável se comunicar se não for por meio de gêneros do discurso. Ao professor, portanto, urge a necessidade de um constante repensar sobre sua prática e a adoção de uma postura investigativa no sentido de a cada dia buscar embasamento teórico que alicerce sua prática educativa. Neste artigo foi apresentada uma linha de ação prática, com base na sequência didática de gêneros textuais, uma categoria de análise e de trabalho educativo que se apresenta com grande potencial educativo, na medida em que atende aos requisitos do novo paradigma educacional, que determina que o ensino precisa partir de atividades que levem em conta as reais necessidades do educando, em um trabalho com a língua(gem) contextualizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BUNZEN, Clecio. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino- aprendizagem de língua materna. In: COVRE *et alii*. *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004.
- CHEMIN, Beatriz Francisca. *Manual da Univates para trabalhos acadêmicos*. Lajeado: Univates, 2010.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido*. São Paulo: Paulus, 2003.
- HOFFMAN, Jussara. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- JAPIASSU, Hilton. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumo. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 2011.

SANTOS, Jocycléia Santana dos. *Competências interdisciplinares*. São Paulo: Xamã, 2009.

SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.