
GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA E TÓPICOS DE GRAMÁTICA FUNCIONAL DO PORTUGUÊS

Cláudia Maria Gazzola (FACEQ)¹

Resumo

Este trabalho, tendo por base a conceitualização de gênero em Bakhtin, Marcuschi e Bazerman, objetiva abordar a importância dos gêneros no ensino da língua e propor uma reflexão a partir do gênero artigo de divulgação científica, visto que esse gênero é, em geral, pouco explorado como ferramenta de análise e ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Gêneros textuais. Língua portuguesa. Sequência didática.

Abstract

This work, based on the conceptualization of gender in Bakhtin, Marcuschi and Bazerman, aims to address the importance of genres in language teaching and propose a reflection based on the genre article of scientific dissemination, since this genre is, in general, little explored as a tool for analysis and teaching of Portuguese language.

Keywords: Discursive genres. Textual genres. Portuguese language. Following teaching.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo abordar a importância dos gêneros no ensino da língua. Essa abordagem envolverá a conceitualização de gênero em Bakhtin, Marcuschi e Bazerman e refletirá sobre como o conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais pode contribuir no ensino da língua. Para Marcuschi (2005, p. 34-35), partindo-se da premissa de que “todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é

¹ Especialista em Docência em Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz (ISEVEC). Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora do Patrocínio (FFCLNSP). Professora da Faculdade Eça de Queirós (FACEQ).

importante tanto para a produção como para a compreensão”.

Para exemplificar as reflexões sobre o trabalho com os gêneros textuais no ensino da língua foi escolhido o gênero artigo de divulgação científica para as análises de caracterização do gênero, baseando-se nas três características indicadas por Bakhtin (1992): construção composicional, conteúdo temático e estilo e para a aplicação da sequência didática com a grife de Genebra (Schneuwly, Dolz e outros). As sequências didáticas são atividades organizadas de maneira sistemática, para melhor ajudar o aluno a conhecer um gênero e utilizá-lo, adequadamente, numa dada situação de comunicação.

1 O conceito de gênero em Bakhtin, Marcuschi e Bazerman

Para Mikhail Bakhtin (1992), toda atividade humana utiliza a língua em sua realização e essa utilização é feita através de enunciados. Os integrantes de uma determinada esfera de atividade utilizam enunciados que refletem as condições específicas e a finalidade dessas esferas. O autor fala em “tipos relativamente estáveis de enunciados” para os quais somos sensíveis desde o início de nossas atividades de linguagem.

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. [...] Na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. (BAKHTIN, 1992, p. 301)

Diante da riqueza e da diversidade das produções de linguagem que são infinitas como a variedade das atividades humanas, o autor propõe distinguir gênero de discurso primário (simples) e gênero de discurso secundário (complexo). Os primários estão relacionados às experiências e relações do dia a dia; temos um conhecimento intuitivo deles. Os secundários aparecem em situações de troca cultural mais complexa (o romance, o teatro, o discurso científico) e relativamente mais evoluída, principalmente na escrita. Os gêneros secundários “absorvem e transmutam” os gêneros primários; estes, ao tornarem-se componentes dos secundários, perdem sua relação

imediatamente com a realidade existente para tornar-se literatura, teatro, etc (BAKHTIN, op. cit., p. 281).

No entanto, os gêneros não são formas fixas, estão vinculados às especificidades das esferas de comunicação e vão se diferenciando e ampliando à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa; por exemplo, as inovações da esfera tecnológica e os gêneros que surgem. Os gêneros novos, entretanto, ancoram-se naqueles já existentes. “A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Para Bakhtin (op. cit.) é importante distinguir entre enunciado e oração, sendo que a oração é entendida como unidade da língua e o enunciado é entendido como unidade da comunicação verbal. Visto assim, o enunciado tem suas fronteiras delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e envolve, o que o autor chama de “atitude responsiva ativa”, o enunciado é sempre uma resposta; mesmo o enunciado do locutor é uma resposta a outros enunciados. No diálogo (forma clássica de comunicação verbal) essa alternância é muito clara, porém, nos gêneros secundários, onde a organização é mais complexa, o mesmo também ocorre. Os gêneros se materializam no texto e as abordagens que se fizerem nele devem contemplar três dimensões definidas por Bakhtin:

O enunciado reflete 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 construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Ainda refletindo sobre a maleabilidade do gênero, constata-se que o espaço textual pode ser atravessado por uma dimensão intertextual, ou seja, um texto pode citar, remeter ou fazer alusão a outros textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, gerando relações intragenéricas (textos pertencentes ao mesmo gênero) e/ou intergenéricas (textos pertencentes a gêneros diferentes). Conhecer essas particularidades dará maior clareza ao professor e evitará abordagens equivocadas e reducionistas no trabalho com os gêneros. O professor precisa estar atento para as

regularidades, mas também para traços que “fogem” da regularidade para mostrar um estilo mais individual, evitando que as produções dos alunos sejam todas iguais, uniformizadas por seguirem o que é estável no gênero.

As ideias de Marcuschi (2005) dialogam, em grande medida, com as palavras de Bakhtin (1992) sobre a noção de gênero. Para este autor os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia e são entidades sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa.

Marcuschi (2005, p. 19) esclarece que os gêneros:

[...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Tal como pensa Bakhtin, o autor afirma que os sujeitos em situações comunicativas para organizar o processamento do texto, pertencente a um dado gênero, orientam-se por um saber intuitivo construído nas esferas das relações sociocomunicativas com as quais interage. O surgimento de novos gêneros, sempre ancorados nos já existentes, acontece através da intensidade do uso da linguagem, principalmente na relação com as novas tecnologias, ocorrendo o que Bakhtin (1992) chamou de transmutação.

Esses novos gêneros também permitem maior integração entre vários signos, sons, imagens (semioses), tornando-se cada vez mais plásticos e dinâmicos. Essas características possibilitam também uma redefinição entre oralidade e escrita, inviabilizando a visão dicotômica ainda existente no ensino da língua; em várias esferas comunicativas, muitos textos têm realização oral, mas concepção escrita ou vice-versa, criando novas formas comunicativas com certo hibridismo, como, por exemplo, nos noticiário de TV e entrevistas publicadas.

O autor criou um gráfico² onde localiza os gêneros, desde aqueles que têm concepção e realização na fala até os que têm concepção e realização na escrita, graduando os gêneros que “misturam” fala e escrita em sua realização, mostrando que o funcionamento da língua é fruto também das condições de produção.

² O gráfico encontra-se na obra “Da fala para a escrita-atividades de retextualização” (MARCUSCHI, 2000, p. 41)

Para Marcuschi (2005), é relevante distinguir entre *tipo textual* e *gênero textual*, pois essas noções nem sempre são analisadas com clareza. Define *tipo textual* como “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). Abrange basicamente as categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. A expressão *gênero textual* é usada para se referir aos “textos materializados” no cotidiano que apresentam características sociocomunicativas (conteúdo, composição e estilo) características de uma determinada atividade. E apresenta como exemplos de gêneros: telefonema, carta pessoal, carta comercial, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, bula de remédio, carta eletrônica e assim por diante.

Outra noção que, segundo o autor, vem sendo tratada de forma vaga é a expressão *domínio discursivo*. O autor esclarece que a expressão é usada para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana, o que Bakhtin (1992, p. 279) chama de “esferas da atividade humana”. E segue esclarecendo que esses domínios não são textos, nem discursos, mas possibilitam o surgimento de discursos bem específicos.

O autor alerta para o uso comum, porém equivocado, do termo *tipo textual*, quando, na verdade, se está citando um gênero textual, por exemplo: se diz “a carta é um tipo de texto informal”, o correto seria dizer que é um gênero textual informal.

[...] um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa “costura” ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto. [...] Em suma, pode-se dizer que os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais). (MARCUSCHI, 2005, p. 27)

É evidente que nos gêneros se realizam tipos textuais; um texto é, em geral, topologicamente heterogêneo, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Por isso, quando certo texto é nomeado como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de “sequência de base”.

Em suas reflexões, o autor fala sobre a relevância de tratar os gêneros textuais

no ensino, pois é uma oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos e autênticos usos no dia a dia e também porque “se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos” (MARCUSCHI, 2005, p. 35). E quando pensa se haveria gêneros ideais para o ensino de língua, diz que tudo indica que não; porém, é possível identificar gêneros com “dificuldades progressivas” (do menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público). O autor alerta para a oportunidade que o trabalho dentro desta abordagem traz de conhecer e operar com gêneros que não circulam apenas no universo escolar.

A produção de gêneros textuais, diz Bazerman (2005), é acima de tudo a produção de fatos sociais e não só fatos sociais linguísticos; os fatos sociais são ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou “atos de fala”. O autor afirma que a produção, circulação e uso ordenado de textos são parte da organização dos grupos sociais. Assim, as pessoas “criam novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos” (BAZERMAN, 2005, p. 19).

Os três níveis de análise dos atos da fala (o que se diz literalmente, o que se pretende que o ouvinte reconheça e o efeito real) são aplicáveis também a textos escritos e demonstram como as intenções podem ser mal compreendidas e como é difícil a coordenação dessas ações. Essa falta de coordenação é particularmente mais grave na comunicação escrita, já que não é possível observar a recepção mais imediata do outro. Assim, uma forma de coordenar melhor os atos de fala uns com os outros é buscar um modo típico, facilmente reconhecível em determinada circunstância; essas formas de comunicação padronizadas e reconhecíveis se reforçam mutuamente e emergem como gêneros. Desta forma, se podem antecipar melhor quais serão as reações do outro. A este processo de ações padronizadas em determinadas situações, o autor chama “tipificação”.

Bazerman (op. cit) trabalha com a ideia de que os gêneros se enquadram em organizações, papéis e atividades e propõe os conceitos de *conjunto de gêneros*, *sistema de gêneros* e *sistema de atividades*. O *conjunto de gêneros* é a coleção de tipos de textos (para Bazerman, tipo de texto = gênero) que uma pessoa num determinado papel tende a produzir; os diversos conjuntos de gêneros utilizados pelas pessoas que trabalham juntas e as relações padronizadas que se estabelecem, formam um *sistema de gêneros*.

Esse sistema de gêneros é também parte do *sistema de atividades* de uma esfera de atividade humana. “Levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo” (BAZERMAN, 2005, p. 34).

É necessário compreender a função social do texto, o trabalho do texto dentro da esfera para compreender os gêneros. Essa compreensão pode ajudar o escritor a satisfazer as necessidades da situação, correspondendo às expectativas dos outros e tornando seus textos mais compreensíveis. No universo escolar, quando estudamos, retiramos o gênero de seu uso social, porém, depois temos que devolvê-lo a esse contexto (de produção e de uso) porque senão, não se ensinará o gênero.

Reconhecer os gêneros apenas como uma coleção de elementos característicos pode conduzir a limitações como: restringir-se aos elementos de fácil observação, ignorar a recepção que cada pessoa tem do texto, ter a impressão de que os elementos do texto (forma) são fins em si mesmos, encobrir a flexibilidade dos gêneros que acompanham as mudanças das esferas em que atuam.

Para lidar com todas essas questões, o autor sugere uma série de abordagens para identificar e analisar gêneros, além dos elementos já conhecidos: usar conceitos analíticos menos óbvios, por exemplo, examinando padrões típicos de sujeito e verbos; estender a amostra para incluir maior quantidade e variedade de textos considerados do mesmo gênero, olhando-o, por exemplo, historicamente; pedir às pessoas de um determinado campo que nomeiem os tipos de textos com os quais trabalham para examinar similaridades na forma e na função; para ir além do que as pessoas nomeiam, coletar todos os textos que as pessoas usam no dia a dia no local de trabalho (pesquisa etnográfica) para visualizar toda a gama de prática implícitas.

O autor ainda completa sua proposta de investigação sobre gêneros, oferecendo três diretrizes metodológicas: “enquadre seus propósitos e questões para delimitar o seu foco”; “defina seu corpus (textos ou coleções específicas que você quer examinar)” e “selecione e aplique suas ferramentas analíticas” (BAZERMAN, 2005, p. 44-45).

Cabe à escola aprimorar (ou fazer conhecidos) gêneros que normalmente não são do âmbito da experiência cotidiana do aluno, visando ampliar seu universo de

conhecimento e torná-lo apto a integrar nas suas práticas novas modalidades discursivas.

2 Caracterização do gênero em estudo

O texto de divulgação científica busca propiciar ao leitor o contato com o universo da ciência através de uma linguagem que seja familiar. Porém, alguns aspectos característicos do discurso científico como a impessoalidade e a objetividade se encontrem no discurso de divulgação científica. Esse gênero se constitui a partir da junção de outros dois gêneros: o científico e o jornalístico.

A divulgação de pesquisas no interior da comunidade científica se faz através dos artigos que são publicados nas revistas especializadas ou periódicos. O discurso científico caracteriza-se pelo emprego de uma linguagem objetiva, formal, com vocabulário técnico e também pela impessoalidade com o emprego de verbos na 3ª pessoa do singular, acrescidos da partícula *se*, indeterminando o sujeito, ou na 1ª pessoa do plural (sujeito universal). Fundamentado em uma suposta neutralidade, o discurso científico tenta fazer com que seu leitor acredite que o que está sendo relatado não é interpretação, mas sim a própria realidade. A neutralidade buscada no discurso científico caracteriza-se pelo “apagamento do sujeito”: o cientista empresta a voz às próprias coisas; os objetos assumem o papel de sujeito.

O discurso jornalístico, enquanto discurso de transmissão de informação, caracteriza-se pela objetividade e clareza da linguagem; o fato ocupa a posição central, cabendo o jornalista apenas noticiá-lo. Assim, podem-se comparar os dois discursos, na medida em que ambos buscam camuflar a presença do autor. No gênero jornalístico o uso dos recursos expressivos é variado e abrangente, pois depende do público que determinada publicação visa atingir; assim, os traços de subjetividade/aproximação ou objetividade/distanciamento aparecem em diferentes graus, dependendo da publicação, localizando-se num *continuum* entre oralidade e escrita.

O texto de divulgação científica incorpora tanto os recursos linguísticos do gênero fonte (científico), quanto daquele que pretende atingir (jornalístico). O objetivo desse gênero é possibilitar a entrada do público leigo no universo da ciência, antes

inacessível pelas especificidades de seu discurso fechado. Para isso, o autor de um texto de divulgação científica deverá buscar uma linguagem mais leve, fluente e tendendo mais para o coloquial.

Percebe-se, pois, o caráter metalinguístico do texto de DC, ou seja, sua capacidade de se autoexplicar. Assim, explicações, exemplificações, comparações, metáforas, nomeações, além da própria escolha lexical e utilização de recursos visuais são exemplos de elementos didatizantes empregados pelo divulgador no ato de compor o seu texto. Tais estratégias discursivas tendem, portanto, a aproximar o leitor da temática abordada. (BRANDÃO, 2004, p. 234-235)

Enquanto no discurso científico (gênero artigo científico) o cientista se reporta a seus pares, utilizando uma linguagem própria desta esfera, no discurso da divulgação científica (gênero artigo de divulgação científica, definido pelo suporte), o cientista se dirigirá ao público leitor de revistas e jornais, cujo conhecimento varia muito. Essa mudança de destinatário e de veículo de transmissão (suporte) nos leva a repensar as estratégias discursivas, e o modo como o divulgador vai elaborar seu discurso depende do “contexto discursivo” (veículo e interlocutor).

2.1 Análise do texto selecionado

O texto selecionado para análise e estudo foi um artigo de divulgação científica veiculado pela revista *Ciência Hoje das Crianças* (revista de divulgação científica para crianças, publicada pelo Instituto *Ciência Hoje*) intitulado “Qual a diferença entre grilos, gafanhotos e esperanças?”.

O público da revista *Ciência Hoje das Crianças* tem idade entre sete e 12 anos, assim a revista traz textos divertidos sobre curiosidades científicas, relatos de experimentos, jogos, cartazes de animais para colecionar, dicas de livros e de sites, tudo recheado por ilustrações, fotos e gravuras, o que a torna mais atraente e interessante para esse público.

O texto foi escrito por dois especialistas (SOARES; PEREIRA, 2007), mas será lido por crianças que não têm muitas informações sobre o assunto. Desse modo, os contextos de produção e de uso são determinados por essa situação e o produtor do texto teve que adaptar a linguagem do saber científico à capacidade compreensiva dos leitores, além de decidir quando explicitar, retomar conceitos, exemplificar para

esclarecer, considerando os conhecimentos prévios do seu leitor (os elementos didatizantes).

O título do artigo é a pergunta: *Qual a diferença entre grilos, gafanhotos e esperanças?* Isso já desperta a curiosidade dos leitores, e que será respondida ao longo do texto. Também pode ser uma forma de fazer o leitor pensar sobre o que será escrito e o que sabe sobre esse tema; o autor considera o conhecimento prévio pressuposto quando diz: *Impossível um bicho esverdeado fazendo “cri-cri-cri” passar despercebido aos nossos olhos. De pronto, dizemos: “Lá vai um grilo!”*. A escolha do grilo como primeiro inseto leva a crer que para as crianças o grilo é o mais conhecido, para elas “tudo” é grilo.

A linguagem no texto para crianças torna-se mais leve, informal e busca uma interlocução muito mais próxima com o leitor presumido, através das interrogações e das interpelações diretas. A seguir, trechos do texto de referência:

Impossível um bicho esverdeado fazendo “cri-cri-cri” passar despercebido aos nossos olhos. De pronto, dizemos: “Lá vai um grilo!” Mas poderia ser também uma esperança ou um gafanhoto. Como afirmar? Complicado? Que nada. Depois de ler este texto, você conseguirá diferenciar cada um desses três animais. Por mais parecidos que sejam, esses insetos têm características que os distinguem uns dos outros. Vamos ao quem é quem? [...] Com base no que você leu, que tal bolar outras adivinhações e testar o conhecimento de seus amigos?! (SOARES; PEREIRA, 2007, s/p)

O artigo traz fotos ilustrativas que facilitam a compreensão das descrições dos três insetos (grilo, gafanhoto e esperança) com legendas que retomam sua característica mais importante. Nessa perspectiva, Brandão (2004) escreve sobre os elementos didatizantes que são empregados pelo divulgador como recursos linguísticos para aproximar o leitor do texto (aqui comparados aos conteúdos do artigo em análise), como:

- Nomeações (nomear um objeto cujas características já foram enunciadas, diferente da definição): “São insetos ágeis, de tamanho pequeno a médio – variando, em geral, de um a três centímetros – e que se alimentam essencialmente de outros insetos e plantas – por isso, são considerados onívoros” (SOARES; PEREIRA, 2007, s/p).
- Definições: “Grilos são insetos ágeis, de tamanho pequeno a médio – variando, em geral, de um a três centímetros – e que se alimentam essencialmente de outros insetos e plantas” (SOARES; PEREIRA, 2007, s/p).

- Comparações: recurso usado para aproximar o leitor de conceitos pouco familiares. “Gafanhotos são insetos maiores que os grilos” (SOARES; PEREIRA, 2007, s/p).

- Os recursos visuais: a própria diagramação do texto (em forma de reportagem com ilustrações grandes, subtítulos demarcando o texto sobre cada inseto) é uma estratégia para facilitar a leitura. Como já foi dito, as fotos ajudam a observar as descrições dos insetos e há também um quadro síntese que organiza as informações e resume a resposta para a pergunta inicial.

Quadro 1 – Quadro síntese

	<i>Grilos</i>	<i>Gafanhotos</i>	<i>Esperanças</i>
<i>Tamanho médio do corpo</i>	1 a 3 cm	5 a 6 cm	8 cm
<i>Alimentação</i>	Onívoros	Herbívoros	Herbívoros ou Predadores
<i>Asas</i>	Alguns têm; outros, não	Sim	Sim
<i>Tímpanos</i>	Nas pernas anteriores	Na base do abdome	Nas pernas anteriores
<i>Produção de som (canto)</i>	Alguns, sim; outros, não	Alguns, sim; outros, não	Sim
<i>Ovipositor</i>	Longo e cilíndrico	Curto	Longo e achatado

Fonte: elaborado pela autora deste artigo, a partir de Soares e Pereira (2007).

- A escolha lexical: a escolha lexical está relacionada à estruturação de textos. Um texto é um tecido de ideias, isto é, uma rede de ideias: a uma anterior é preciso somar uma nova (que a explica, que se opõe a ela, que mostra uma consequência, etc). Da primeira frase à última, deve haver um encadeamento, uma coesão tal que se perceba o desenvolvimento das ideias. A escolha lexical é uma das marcas dessa coesão. No texto de referência essas escolhas são vistas no uso de hipônimos, hiperônimos e meronímias, elipses, sinonímia:

Grilos - São insetos ágeis [...] é possível criar algumas espécies em laboratório [...] os grilos possuem antenas com mais de 30 partes [...] O (corpo) dos grilos é dividido em cabeça, tórax e abdome [...] Uma outra característica curiosa desses animais é a produção de sons. (SOARES; PEREIRA, 2007, s/p)

Grilos, gafanhotos, esperanças = insetos e animais, estabelecendo uma coesão referencial. No texto de referência, o campo lexical é formado com o uso de palavras como: insetos, animais, plantas, natureza, predadores, machos, fêmeas, herbívoros, onívoros (campo lexical da natureza). A presença dos articuladores e expressões

nominais (destacados na citação com um grifo nosso) contribui com a progressão sequencial:

São insetos ágeis, de tamanho pequeno a médio – variando, em geral, de um a três centímetros – e que se alimentam essencialmente [o enunciador chama a atenção do leitor para o enunciado posterior] de outros insetos e plantas – por isso, [relação de causalidade] são considerados onívoros. Dizemos “essencialmente” porque [causalidade] a versatilidade da alimentação destes insetos é enorme. (SOARES; PEREIRA, 2007, s/p. Grifos da autora deste artigo)

- Os articuladores retomam os referentes anteriores, como se pode ver no trecho supracitado. As expressões nominais desempenham uma importante função na introdução ou mudança de tópico. Vejam-se os trechos grifados por nós na citação: “Uma outra característica curiosa desses animais é a produção de sons [...] Na natureza, os animais devem ter sempre cuidado com os seus predadores” (SOARES; PEREIRA, 2007, s/p).

Dentro da progressão temática, a análise do tema/rema mostra a coesão sequencial; geralmente o rema transforma-se em tema (os grifos marcam o tema):

Os grilos possuem tímpanos – órgãos semelhantes aos dos nossos ouvidos – que ficam localizados – acredite! – nas pernas anteriores. Uma outra característica curiosa desses animais é a produção de sons, embora nem todos os grilos possuam a habilidade de “cantar”. Somente os grilos que têm as as conseguem emitir o “cri-cri-cri”. (SOARES; PEREIRA, 2007, s/p. Grifos da autora deste artigo)

No artigo de divulgação científica predominam os verbos no tempo presente, isto porque o cientista busca um distanciamento da subjetividade; as informações são constatações daquilo que “é”, feitas através dos experimentos e, assim, todos os resultados são, a priori, verdades incontestáveis. O discurso científico busca aproximar os homens e a natureza, aquilo que existe (é) desvenda-se através das descobertas dos cientistas. A linguagem do artigo científico é objetiva, concisa e formal, buscando um caráter de neutralidade.

Esperanças (ou bichos-folha)

Muitas vezes, elas são confundidas com grilos e gafanhotos, mas as esperanças, geralmente, são maiores do que esses seus parentes, medindo em média oito centímetros. Algumas espécies podem se alimentar exclusivamente de plantas (herbívoros) ou de outros insetos (predadores). (SOARES; PEREIRA, 2007, s/p. Grifos da autora deste artigo)

A predominância da 3ª pessoa e o emprego de afirmações também contribuem para dar um caráter de impessoalidade ao texto. No texto de divulgação científica para

crianças, diferentemente do artigo científico para adultos, não há marcação da voz do cientista através de citações diretas, nem indiretas. Uma possível explicação para isso poderia ser porque para a criança, o fato do texto ser escrito por um adulto já lhe confere confiabilidade.

Quanto à estrutura composicional, o texto de divulgação científica tem como base a sequência explicativa, cujo protótipo comporta quatro fases: constatação inicial, problematização, resolução (explicação) e conclusão-avaliação; no caso do texto de referência, há a combinação com a sequência descritiva que está ligada ao objetivo de guiar o olhar do leitor, ressaltando detalhes do objeto do discurso.

Para Adam (1992 apud BRONCKART, 2003, p. 218) as sequências são “modelos abstratos, protótipos, dos quais os interlocutores disporiam”. O autor define cinco tipos de sequências básicas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal e esses modelos dão conta de todos os gêneros; o que muda são as combinações que se fará com eles, assim abrangem a “heterogeneidade composicional” dos textos.

2.2 Análise das sequências envolvidas no texto de referência

A seguir, reproduzimos parte do texto referência, objeto de análise neste artigo, fazendo as análises entre colchetes:

“Lá vai um grilo!” [constatação] Mas poderia ser também uma esperança ou um gafanhoto [...] Por mais parecidos que sejam, esses insetos têm características que os distinguem uns dos outros. Vamos ao quem é quem? [problematização]
Grilos [ancoragem] São insetos ágeis, de tamanho pequeno a médio – variando, em geral, de um a três centímetros [...] [aspectualização - sequência descritiva]
Dizemos “essencialmente” porque a versatilidade da alimentação destes insetos é enorme [...] [resolução – problematização implícita]. Uma outra característica curiosa desses animais é a produção de sons, embora nem todos os grilos possuam a habilidade de “cantar” [aspectualização – sequência descritiva]. Somente os grilos que têm asas conseguem emitir o “cri-cri-cri” [constatação] (Por quê?) E por uma razão muito simples: para produzir o som, é preciso esfregar uma asa na outra [resolução] Portanto, grilo sem asa não “canta”. Outro detalhe importante: apenas os machos são capazes de fazer o barulhinho. [conclusão]. (SOARES; PEREIRA, 2007, s/p)

No quadro síntese, a seguir, fica clara, graficamente, a progressão temática do texto com tópicos (grilos, gafanhotos e esperanças), subtópico (características analisadas nos três insetos – grilos, gafanhotos e esperanças) e segmentos tópicos

(características de cada um dos insetos):

Quadro 2 – Diferenças entre grilos, gafanhotos e esperanças

	<i>Grilos</i>	<i>Gafanhotos</i>	<i>Esperanças</i>
<i>Tamanho médio do corpo</i>	1 a 3 cm	5 a 6 cm	8 cm
<i>Alimentação</i>	Onívoros	Herbívoros	Herbívoros ou Predadores
<i>Asas</i>	Alguns têm; outros, não	Sim	Sim
<i>Tímpanos</i>	Nas pernas anteriores	Na base do abdome	Nas pernas anteriores
<i>Produção de som (canto)</i>	Alguns, sim; outros, não	Alguns, sim; outros, não	Sim
<i>Ovipositor</i>	Longo e cilíndrico	Curto	Longo e achatado

Fonte: elaborado pela autora deste artigo, a partir de Soares e Pereira (2007).

3 Sequência Didática

A sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p. 97), que tem por finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto. Assim, o trabalho com a sequência didática deverá abordar os gêneros dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos. A pergunta de muitos educadores é “como trabalhar de forma eficaz com os gêneros na sala de aula?”; os autores propõem o trabalho com a sequência didática que envolve quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos (1, 2, n) e produção final.

A apresentação da situação deverá levar a turma a construir uma representação da situação de comunicação e da tarefa de produção escrita que cada um deverá realizar (qual será o gênero abordado - leituras de modelos -, para quem se dirige a produção, qual será o suporte, quais são os objetivos e quais conteúdos farão parte desta produção, aprendidos com pesquisas, outras leituras, em outras áreas de ensino). A produção inicial permite ao professor avaliar os conhecimentos já adquiridos e as dificuldades que deverão ser trabalhadas nos módulos e, na produção final, os alunos deverão colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Os critérios de avaliação da produção inicial são apresentados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Critérios de avaliação da produção inicial

Gênero Artigo de Divulgação Científica
Conteúdo temático
Atende à proposta?
Apresenta dados relevantes para tratar o tema?
Contexto e coerência
Apresenta dados que remetem ao contexto?
Produz um texto coerente?
Estrutura composicional
Planifica o texto em sequências?
O desenvolvimento das sequências é prototípico?
Considera as finalidades sociocomunicativas?
Desenvolve o tópico discursivo, estabelecendo a articulação entre os subtópicos?
A paragrafação sinaliza a continuidade ou a descontinuidade entre esses tópicos? A abertura e o fechamento se ajustam ao gênero?
Coesão
Retoma as ideias para assegurar a continuidade do texto?
Repetição
Substituição (sinônimos, hiperônimo, hipônimo)
Pronominalização
Introduz novos referentes ou atribui novas propriedades aos já existentes sem perder a unidade global?
Marcadores temporais
Marcadores de conexão lógico-semântica (conjunção: e, também / causalidade: então, por isso)
Articuladores textuais
Pontuação de final de frases, usando inicial maiúscula
Estilo
Faz escolhas lexicais ajustadas ao interlocutor, finalidade e propósitos do texto?
Emprego dos verbos no eixo do presente (presente/pretérito perfeito/futuro do presente)
Emprego da 1ª, da 3ª pessoa ou de formas impessoais
Emprego de explicações, nomeações, definições
Revisa o texto?
Cuida da apresentação? (margens, caligrafia, parágrafos, título)

Fonte: elaborado pela autora deste artigo.

15

3.1 Análise da produção inicial

Para colocar em prática a sequência didática, sugerida anteriormente, o professor pode apresentar a seguinte problemática: “Por que as plantas e os pequenos animais sobreviveram no terrário fechado?”. A seguir, apresenta-se a resposta de um aluno:

No terrário, nós colocamos tudo o que a natureza precisava, luz, água terra, a terra não vinha pura, vinha com muitos nutrientes como, folhas, galhos, ovinhos de animais e outros tipos de nutrientes.

Os bichinhos que estavam no terrário já nasceram lá, porque os ovinhos já vieram com a terra, e eles sobreviveram porque lá tinha comida, eles se alimentavam das plantas que estavam no terrário.

O ciclo da água acontece normalmente no terrário, primeiro a água evapora, depois ela se transforma em gotinhas de água, então elas vão cair.

Nós colocamos no terrário pedras, carvão, terra de jardim, depois colocamos areia, depois colocamos mais um pouco de terra de jardim e enfim colocamos as minhocas e as plantas.

Os nutrientes que faziam as plantas crescerem. (Aluno do 5º ano)

O texto de referência do aluno é um relato e atende à proposta de “contar” o que a turma do 5º ano descobriu com o experimento do terrário, respondendo à pergunta-título; porém, no tratamento do tema faltou explicar o que é um terrário e explicitar os objetivos do experimento para começar a criar uma relação com a pergunta a ser respondida. É necessário também mostrar o contexto em que aconteceu o experimento: quem participou? Por quê? Como se realizou?

O aluno apresentou alguns dados para o tema, como os itens necessários para montar o terrário e os recursos necessários aos animais, plantas e conhecimento de alguns conteúdos, como: o que são os nutrientes e como se dá o ciclo da água. Porém, faltou abordar por que o terrário fica fechado durante o experimento, dado importante para a observação do ciclo da água e da sustentabilidade na natureza (objetivos); abordar quais recursos naturais são necessários para a sobrevivência dos seres vivos e relacionar com a montagem do terrário; o ar não foi mencionado e a “comida” (nutrientes) foi o único recurso citado como responsável pela sobrevivência de plantas e animais. Portanto é preciso ampliar as informações, pois para escrever sobre o tema é preciso conhecer seus aspectos mais importantes.

Apesar da ausência de elementos coesivos responsáveis pela continuidade

(costura), é possível produzir sentido e, ao ler o texto, ele é coerente, mas não estabelece a articulação entre tópicos e subtópicos.

Dentro do campo semântico da natureza, o aluno faz escolhas lexicais pertinentes: luz, água, terra, nutrientes, bichinhos, plantas, ciclo da água, minhocas. Ele usou um elemento didatizante, a exemplificação: “[...] a terra não vinha pura, vinha com muitos nutrientes como, folhas, galhos, ovinhos de animais e outros tipos de nutrientes”.

Considerando a faixa etária, o tempo disponível, a distribuição de conteúdos da série, é preciso eleger os pontos mais relevantes da análise, feita no texto do aluno e focá-los nas propostas dos módulos da sequência didática. Assim, quais dificuldades serão abordadas?

- A elaboração do conteúdo temático: é preciso buscar informações sobre os ciclos da natureza, recursos naturais e sobrevivência dos seres vivos, relação de interdependência entre eles;
- Desenvolvimento dos tópicos e subtópicos e a articulação entre eles: é necessário apresentar alguns articuladores e chamar a atenção do aluno para a presença deles nos textos modelos e também identificar os tópicos e subtópicos que serão abordados na produção do texto;
 - A abertura e o fechamento do texto (sequência textual);
 - O cuidado com a coesão: retomar ideias para dar continuidade, analisar repetições, retomar a pergunta-título;
 - A possibilidade do uso de exemplos, explicações, definições para ajudar o leitor a compreender o texto;
 - Revisão a partir dos elementos estudados: o aluno precisa rever no próprio texto o que pode mudar depois de suas descobertas;

Para o trabalho com os módulos é importante a parceria entre os professores das áreas envolvidas (Português e Ciências) no caso de haver professores diferentes para cada área. Outra possibilidade para agilizar e otimizar o tempo didático é envolver alunos das turmas mais velhas para auxiliar na busca de informações. Diante das questões selecionadas, uma sugestão de trabalho:

Módulo 1

- Divididos em grupos, os alunos buscarão informações sobre: ciclo da água (importância do ciclo para a manutenção da vida); a sobrevivência de plantas e animais (do que depende essa sobrevivência); a interdependência entre animais, plantas e recursos naturais;
- Voltar à produção inicial e acrescentar as informações adquiridas nesta tarefa.

Módulo 2

- Observação de artigos de divulgação científica veiculados em revistas dirigidas ao público infanto-juvenil (Ciência Hoje das Crianças, Superinteressante e outras) para tornar observáveis tópicos e subtópicos e articuladores.

Módulo 3

- Elaborar coletivamente uma tabela com os assuntos importantes para o tema da produção de texto e as informações sobre esses assuntos, como se apresenta no quadro a seguir:

Tabela 1 – Assuntos importantes

Terrário	O que é? Para que montá-lo? Como montar um.
Plantas e animais	Do precisam para sobreviver?
Ciclo da água	Como acontece na natureza? Aconteceu no terrário? Qual a relação do ciclo da água com os animais e plantas?
Necessidade de manter o terrário fechado	Por que é importante fechá-lo? O que se pode provar mantendo o terrário fechado por meses?
Pergunta-título	Foi respondida?

Fonte: Tabela elaborada pela autora deste artigo

- Voltar à produção individual para nova revisão, considerando a tabela acima.

Módulo 4

Elaborar, junto com os alunos, uma lista com tudo o que aprenderam durante os módulos. Essa lista será usada para checar as revisões feitas ao longo das atividades, chegando à produção final.

Tabela 2 – Pauta de revisão geral

O leitor tem como saber por que esse experimento foi feito? Quem participou?
As informações estão claras em cada assunto abordado? Aparecem próximas ou estão espalhadas pelo texto?
Existem explicações para os termos que podem ser desconhecidos pelo leitor?
Todos os assuntos importantes para o tema foram explicados? (rever tabela do exercício)
Usou começo e fim adequados, como visto nos textos que foram estudados?
A pergunta-título foi respondida durante o texto ou no final?
Organizou o texto em parágrafos, usou letra maiúscula, pontuação?
Acha que seu texto está pronto para ser lido pelos visitantes e colegas na Feira Cultural?

Fonte: Tabela elaborada pela autora deste artigo.

Considerações finais

A escola sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, incluindo aquelas centradas na aprendizagem, concretizam-se em formas de linguagem específicas. Porém, a situação escolar modifica a realidade do gênero porque além de instrumento de comunicação, passa a ser também objeto de estudo. E é neste desdobramento que se corre o risco de reduzi-lo a objeto de estudo e instrumento de ensino, esquecendo-se de “devolvê-lo” a seu lugar de origem: como instrumentos de comunicação e interação social.

O trabalho com as sequências didáticas faz refletir sobre aspectos dessa dupla face do trabalho na escola. Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) falam da importância de se trabalhar com os gêneros menos acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos, pois a escola, geralmente, limita-se no trabalho com as narrativas, reportagens, receitas culinárias, seminários. Esclarecem sobre a importância da etapa de “apresentação da situação”, quando os alunos farão a representação da situação de

comunicação que deverá realizar-se “verdadeiramente” na produção final. Na elaboração dos módulos os autores trazem os modelos, de preferência autênticos, para constituir ponto de referência indispensável à aprendizagem. Propõem momentos de exercícios para o aluno refletir sobre aspectos específicos que precisa compreender, mas sempre volta à revisão do texto individual para colocar o aprendido na dinâmica do texto todo. E tudo planejado, pensado, a partir da análise das produções iniciais, revelando com maior precisão os aspectos “realmente” necessários para atingir o objetivo de fazer o aluno compreender o funcionamento do gênero e colocá-lo em exercício.

São ganhos importantes para efetivar as sempre necessárias mudanças na prática escolar. Sempre haverá questões a incomodar os professores que questionam seu fazer em busca de melhoria e qualidade. Os já conhecidos vilões das novidades (tempo escasso, conteúdo para dar conta, trabalho de análises e preparação do material, sair do lugar conhecido) podem apresentar-se como dificuldades que impedem a prática ou que provocam desvios dos princípios norteadores da proposta (adaptações para acomodações). Porém, há como negociar algumas dessas dificuldades para colocar em prática a proposta original, basta conhecer e acolher a ideia.

Assim, dentro da distribuição de conteúdos na área, pode-se, por exemplo, definir em cada série, quais gêneros serão objetos de estudo mais aprofundados para cada semestre, regulando a diversidade e o retorno do gênero numa série posterior com relevância em outros aspectos; isso não impede o trabalho com outros gêneros, acontecendo paralelamente nas aulas de Português e nas demais áreas, criando situações de uso efetivo.

Assim, vale ajustar a prática, rever conceitos, envolver-se no conhecimento mais aprofundado dessa teoria para ver realizarem-se os objetivos de quem aprende e de quem ensina, visto que tal proposta possibilita - a professores e alunos - viverem os dois polos desse processo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins

Fontes, 1992.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, Helena N. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. **Polifonia**, Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, nº 8, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita-atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Luiz Gustavo Souto; PEREIRA, Marcelo Ribeiro. Qual a diferença entre grilos, gafanhotos e esperanças? Publicado em Fevereiro de 2007. **Revista Ciência Hoje**, nº 176. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/>>. Acesso em: 20 maio 2016.

Recebido em: 10/12/2016

Aceito em 20/12/2016