

Formação de professores de língua portuguesa e a importância de conceitos-chave para seu desenvolvimento: genericidade e textualidade

Anderson Carnin¹

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Ana Maria de Mattos Guimarães²

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo: O artigo explora a noção de *modelo didático de gênero* enquanto *ferramenta didática* e *dispositivo de formação*, enfatizando a relação entre a dimensão da genericidade e da textualidade presentes nesse construto advindo do campo da engenharia didática. Analisando um modelo didático do gênero “artigo midiático de divulgação científica”, produzido por uma professora de Língua Portuguesa em formação continuada, aventa-se a hipótese de que o trabalho sistemático com e a elaboração de modelos didáticos de gênero pode fornecer benefícios ao agir docente e ao seu desenvolvimento profissional do professor, especialmente ao considerar-se a *racionalização* e *explicitação* necessárias à construção de um modelo didático coerente com

¹ Doutor em Linguística Aplicada. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. E-mail: acarnin@unisinos.br.

² Doutora em Linguística e Letras. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Bolsista de produtividade CNPq. E-mail: anag@unisinos.br.

princípios interacionistas sociodiscursivos. Conclui-se que a modelização didática de gêneros de texto, que alia o domínio da textualidade ao da genericidade, deve incluir o universo de práticas sociais de referência quando se trata de didatizar um determinado gênero de texto.

Palavras-chave: Modelo Didático de Gênero; Genericidade; Textualidade.

Title: Portuguese language teachers training/education and the importance of key concepts for their development: genericity and textuality

Abstract: This article explores the notion of *didactic model of genre as a teaching tool and training device*, emphasizing the relationship between the scope of genericity and textuality present in this construct resulting from the didactic engineering field. By analyzing a didactic model of the genre "media article of scientific popularization" produced by a Portuguese language teacher in continued education, it is hypothesized that the systematic work with and the elaboration of didactic models of genre can provide benefits to the work and the professional development of the teacher, especially when considering the *rationalization* and *clarification* necessary to build a coherent educational model with interactionists socio-discursive principles. It is concluded that the didactic model of genre, which combines the field of textuality with genericity, should not be neglected in the universe of social reference practices when it comes to didactically transpose a particular text genre.

Keywords: Didactic Model of Genre; Genericity; Textuality.

Considerações iniciais

O uso de gêneros de textos diversos em práticas de ensino de Língua Portuguesa tem inspirado diversas publicações sobre o tema (ROJO, 2000; SIGNORINI, 2006; DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2009; PEREIRA, 2010; CORRÊA, GUIMARÃES, 2012; BARROS, RIOS-REGISTRO, 2014, entre outras), práticas de ensino e também orientado nosso percurso de trabalho, seja na formação inicial ou continuada de professores da Educação Básica ou na

realização de pesquisas em nível de pós-graduação. Nesse sentido, muitas de nossas contribuições seguem em direção ao desenvolvimento de um trabalho didático com gêneros de textos que respeitam, ao mesmo tempo, a *pluralidade dos gêneros e a singularidade dos textos* (DOLZ, ABOUZAÏD, 2015) em atividades de ensino que permitem aos alunos e professores se inserirem em práticas de interação verbal, presentes nas mais diversas esferas de atividade humana.

Para tanto, temos investido no desenvolvimento de propostas de formação de professores nas quais o processo de didatização de gêneros de texto assume papel central, sem descuidar da também necessária explicitação da relação desses gêneros transpostos ao contexto escolar com as práticas sociais de referência a que eles estão (ou podem estar) vinculados. A partir do entendimento de que os gêneros de texto constituem “os quadros organizadores da ‘verdadeira vida dos signos’” (BRONCKART, 2013a), nosso investimento de formação docente e pesquisa tem sido direcionado para a produção de *projetos didáticos de gênero – PDG* – (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015), vistos como uma opção metodológica para práticas de ensino de Língua Portuguesa, a partir da didatização de gêneros de textos diversos.

Inspirados em dois dispositivos de ensino já bastante conhecidos em nosso país (a saber: as *sequências didáticas*, propostas por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004); e os *projetos de letramento*, propostos por Kleiman (2000) e seu grupo de pesquisa), propusemos uma aliança teórico-metodológica entre tais dispositivos e suas concepções teóricas de base, visando a, num empreendimento conjunto entre professores e pesquisadores, construirmos uma opção metodológica que servisse tanto aos propósitos da formação continuada que desenvolvíamos³, quanto, em termos de práticas de ensino, à coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para os docentes (GUIMARÃES, KERSCH, 2015). Dessa aliança,

³ Para uma compreensão mais aprofundada dessa formação continuada, assentada em princípios cooperativos de realização, sugerimos ao leitor o texto: *Formação continuada para professores de língua portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa* (CARNIN, GUIMARÃES, 2015).

cujo processo de desenvolvimento está mais bem relatado em outras publicações de nosso grupo (e.g. GUIMARÃES, KERSCH, 2012a, 2014b), produziu-se o entendimento de que diferentes entradas podem originar um PDG: um tema, uma prática social, um gênero (oral ou escrito) (GUIMARÃES, KERSCH, 2012a). De um ou outro modo, estará necessariamente ligado a uma concepção que entende a linguagem como forma de interação, como trabalho coletivo, social e historicamente situado e, por essa razão, orientado a uma finalidade específica, que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais de determinada comunidade.

Uma etapa essencial para a produção de um PDG é a *modelização didática* do(s) gênero(s) que estruturará(ão) esse projeto de ensino. Apesar da relativa amplitude de possíveis origens de um PDG, ele necessariamente estará consubstanciado no ensino (e aprendizagem) de um ou, no máximo, dois gêneros de texto (GUIMARÃES, KERSCH, 2012a). Para tanto, enfocará, especialmente, o contexto de produção e circulação desse(s) gênero(s), suas características estruturais mais estáveis, estilo e recursos linguísticos recorrentes, de maneira a promover nos alunos a aprendizagem situada desse gênero, visando a sua posterior (e possível) inserção em diferentes práticas letradas.

Nesse percurso de didatização de gêneros, parece-nos essencial a produção de *modelos didáticos de gêneros* (PIETRO, SCHNEUWLY, 2014), cuja prática, infelizmente, é pouco recorrente no trabalho do professor. Ainda que entendamos que essa atividade exija, muitas vezes, condições de trabalho (e mesmo de formação) que possam estar além da realidade vivenciada por muitos professores da Educação Básica brasileira, em nossos trabalhos de formação continuada⁴, temos investido no desenvolvimento profissional de professores para que eles sejam capacitados a, dentre outras coisas, elaborar modelos didáticos

⁴ Referimo-nos, quando mencionamos esse trabalho de formação continuada, ao projeto de pesquisa “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, desenvolvido com apoio Capes/Inep (ed. 038/2010), a partir do qual atividades de formação continuada foram desenvolvidas com professores da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, entre os anos de 2011-2014 (ver Guimarães e Kersch, 2012b, 2014a, para maiores informações).

suficientemente válidos para a produção de seus materiais didáticos. Entendemos que essa tarefa seja, talvez, uma missão ainda a ser realizada de maneira mais consistente e sistemática pela pesquisa em Linguística Aplicada, de modo a colaborar mais efetivamente com aqueles professores que se dispõem a produzir seus próprios materiais didáticos, a partir de diferentes gêneros de texto.

De modo a contribuir com essa tarefa, objetivamos, neste texto, (i) apresentar um modelo didático de gênero do gênero artigo midiático de divulgação científica produzido por uma professora-pesquisadora de nosso grupo (RABELLO, 2015); e (ii) discutir a relação de *racionalização* e *explicitação* das dimensões de genericidade e textualidade presentes no modelo didático apresentado. Para tanto, organizamos este artigo da seguinte maneira: além desta introdução, uma seção voltada à conceptualização de nosso entendimento de modelo didático de gênero enquanto ferramenta didática e dispositivo de formação; uma seção apresentando o modelo didático do gênero artigo midiático de divulgação científica; uma seção com apontamentos de análise desse mesmo modelo didático e as considerações finais que empreendemos a partir das reflexões aqui expostas.

Modelo didático de gênero: ferramenta didática e dispositivo de formação

Se entendemos, com Bronckart e Bulea (2015, p. 10), que os gêneros de texto têm “um papel propriamente mediador entre os parâmetros externos da (situação de) comunicação e as propriedades linguísticas internas aos textos”, o trabalho didático do professor de Língua Portuguesa exige que tanto a dimensão comunicativa de um determinado gênero, quanto as suas principais características de organização interna sejam explicitadas (e estejam implicadas) no ensino desse gênero. Essa atividade de ensino, em nosso entendimento, passa por um primeiro movimento, em que o gênero de texto que será ensinado em sala de aula é objeto de estudo (e de apropriação) do professor. Para tanto, a transformação desse gênero de texto em objeto de ensino não prescinde

de uma construção de saberes explícitos relativos ao gênero (em todas as dimensões implicadas nesse conceito) e sua textualidade, de modo a favorecer, no processo de transposição didática, uma orientação mais clara sobre quais são os traços de genericidade e de textualidade que podem ser ensinados aos alunos em aulas de Língua Portuguesa.

Importante mostrar o que estamos entendendo por genericidade. Bronckart e Bulea-Bronckart (2017, p.86) afirmam que a genericidade pode ser vista como “princípio de adaptação da linguagem aos tipos de atividades humanas”. Baseados em Volochinov (2006), mostram que, quando nos comunicamos através da linguagem, nos valemos de gêneros de texto, os quais apresentam uma forma específica de composição textual, que inclui seleção lexical e sintática. Tais gêneros se desenvolvem e se adaptam a partir de finalidades comunicativas ligadas a um determinado tipo de atividade, como é o caso, por exemplo, do ensaio, na área científica ou do romance, na literária; mas também podem depender do contexto de mídia em que se estabelecem (assim, a novela da televisão, o editorial do jornal, o e-mail da web). Trata-se de uma dimensão mais ampla, abarcando, quando atualizada em enunciados empíricos, a dimensão da textualidade, que envolve o(s) fenômeno(s) e o(s) mecanismo(s) de textualização já descritos, por exemplo, em Costa Val (1991; 2000): a coerência e a coesão (que são fenômenos de natureza linguística conceitual); e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade (que são fenômenos de natureza social e pragmática). Neste artigo, assumimos que a dimensão da textualidade dá mais ênfase à organização linguístico-discursiva dos enunciados que estão presentes na construção da materialização (singular) de um texto pertencente a um determinado gênero.

O levantamento desses traços de genericidade e de textualidade, a partir do estudo de diferentes exemplares de textos pertencentes ao gênero em foco, pode servir como primeiro passo para a construção de um *modelo didático de gênero* (PIETRO, SCHNEUWLY, 2014) que sirva ao propósito de, em nosso caso, produzir um PDG. Antes mesmo de evidenciarmos porque entendemos que um modelo didático de gênero

pode servir tanto como uma *ferramenta didática* quanto como um *dispositivo de formação* (docente), cabe ressaltar que esse procedimento tem intrínseca relação com a área da engenharia didática (especialmente a de tradição francófona) e com o trabalho proposto por Schneuwly e Dolz (2004) para o trabalho com gêneros orais e escritos em sequências didáticas.

Assumida essa influência, queremos também assumir que compreendemos o (conceito de) modelo didático de gênero como uma *construção* que procura estabelecer um *modelo de referência* – e não de regras estanques – para o trabalho do professor com determinado(s) gênero(s) de texto em sala de aula. Sobre a possível força *normatizadora* de um modelo didático de gênero, é evidente que o próprio emprego do termo *modelo* confere à proposta um caráter de norma, de regra, de *modelo a imitar* (PIETRO, SCHNEUWLY, 2014) em uma situação de ensino e aprendizagem. Como, então, o conceito de gênero de texto caberia dentro dessa formulação, se, como é sabido, os gêneros de texto são dinâmicos, fluidos e apenas relativamente estáveis (ou seja, não cabem dentro de *normas* estanques de produção)? Para discutir essa questão, ecoamos Pietro e Schneuwly (2014, p.69, ênfase adicionada), quando afirmam que:

[...] podemos supor que essa fase de estereotipação dos comportamentos da linguagem **é apenas uma transição** afinal **necessária** no decorrer do desenvolvimento; por outro, e mais fundamentalmente, **toda aprendizagem social comporta necessariamente uma dimensão normativa** que, em si, **não é negativa enquanto não é excessiva**: todo modelo, assim, só pode ser – numa medida variável – normativo e normalizador; cientes disso, tratar-se-ia, portanto, antes de tudo de não criar supernormas, de se orientar na direção de normas mais objetivas do que demasiado prescritivas [...].

Entendido dessa forma, um modelo didático não prejudica a compreensão de que a produção de um gênero de texto, em si e de fato, deve, antes de tudo, compreender a dinamicidade e a versatilidade do gênero modelizado, evitando uma visão rígida, estática ou socialmente vazia. Afinal, um gênero de texto só tem valor diante de uma atividade de

linguagem que se materializa em práticas sociais de referência, nas quais o produtor (sempre) atualiza o conjunto de referências do gênero ao usar a língua(gem) para produzi-lo. É no seio dessas práticas que a produção de (e o trabalho com) gêneros de texto deve ser concebida. O modelo didático apenas auxilia o trabalho do professor que deseja delimitar, com clareza e cuidado, as dimensões que focalizará no ensino de determinado gênero, para uma determinada turma de aprendizes, em um determinado momento sócio-histórico. Afinal, a dimensão dos alunos e suas capacidades de produção de compreensão do gênero também entram em cena quando o professor transpõe elementos do modelo didático, em nosso caso, em um PDG. O que se torna essencial, para que o modelo didático seja compreendido como uma *ferramenta didática* que favorece o trabalho (de ensino) do professor é o entendimento de que, além de tornar o gênero um *objeto de estudo/dispositivo de formação* do professor, ele permite que escolhas sejam feitas não apenas de acordo com a intuição (do professor) sobre as características do gênero, muitas vezes pouco embasada cientificamente, ou, eventualmente, ao sabor do acaso.

Retomando uma discussão já efetuada por Rojo (2001), a construção de modelos didáticos de gênero permite que os professores voltem a ser “donos da voz”, ou, nas palavras da autora, que possam “[...] planejar seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos” (ROJO, 2001, p.332). Reiteramos, então, que o modelo didático é uma ferramenta de trabalho do professor, que o ajuda a definir o *objeto a ensinar* e suas *dimensões supostamente ensináveis* (PIETRO, SCHNEUWLY, 2014).

No escopo das dimensões ensináveis de um gênero, um modelo didático apresenta, de acordo com Pietro e Schneuwly (2014, p.58), “[...] cinco componentes essenciais: 1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura global; 5) as operações languageiras e suas marcas linguísticas”. Para a elaboração de um modelo didático de gênero, quatro dimensões devem ainda ser levadas em consideração: (i) as práticas sociais de referência; (ii) a literatura (estudos teóricos) sobre o gênero a ser

modelizado; (iii) as práticas de linguagem dos alunos e (iv) as práticas escolares de ensino. Segundo os autores, as duas primeiras assegurariam a *legitimidade* do modelo didático de gênero, enquanto que as duas últimas, a sua *pertinência* ao contexto de ensino.

Para dar conta dessa elaboração, em nosso contexto, optamos por trabalhar com a dimensão do estudo (por parte do professor) de elementos de genericidade e de textualidade a partir do modelo teórico de base textual-enunciativa do Interacionismo Sociodiscursivo, denominado de “arquitetura textual” (BRONCKART, 1999). Esse modelo teórico prevê o estudo de diferentes (gêneros de) textos a partir de sua infraestrutura geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, sempre, evidentemente, em relação ao contexto de produção desses textos. Ao valer-mo-nos desse modelo teórico para a produção de modelos didáticos de gênero, a relação entre genericidade, textualidade e propriedades linguísticas dominantes e/ou recorrentes (BRONCKART; BULEA, 2015) permitiu evidenciar que certas formas de organização linguístico-textuais são, de fato, recorrentes em certos gêneros e, portanto, passíveis de aprendizagem, em contextos de ensino de Língua Portuguesa, através de sua sistematização. Para clarear essa concepção e fazer avançar a compreensão de que um modelo didático de gênero pode servir como *dispositivo de formação docente*, retomamos algumas características que precisam ser definidas para a modelização de gênero de texto, de acordo com Machado e Cristóvão (2006, p. 557)⁵:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;

⁵ Machado e Cristóvão (2006) chamam a atenção para o fato de que tais características já foram identificadas no modelo de produção de textos exposto por Bronckart (1999), por nós também mencionado.

- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
 - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais.

As autoras citadas ressaltam que os elementos listados não são os únicos e que podem existir outros itens que contribuam para a caracterização de um gênero específico na construção de um modelo didático. Também destacam que a construção do modelo didático não precisa ser teoricamente *pura*, no sentido de que diversas referências teóricas podem ser mobilizadas para a construção de um modelo que sirva ao seu propósito: orientar a transposição didática/didatização de um gênero de texto para fins de ensino de língua(s) (MACHADO, CRISTÓVÃO, 2006).

No plano de uma formação continuada de professores desenvolvida cooperativamente (CARNIN; GUIMARÃES, 2015), o trabalho com essas características, que precisam ser definidas em um modelo didático de gênero, permitiu que os professores, ao elaborarem seus próprios modelos didáticos, se confrontassem com a necessidade de dominarem tanto conceitos teóricos ligados ao universo da linguística de texto/discurso (e

não apenas do domínio da morfologia, da sintaxe, da gramática normativa etc.), quanto maneiras de descrever isso de modo explícito e sistemático. Essa sensibilização para o trabalho de caracterização de um gênero de texto tanto em sua modelização didática, quanto para os conhecimentos que são necessários para isso, imputaram ao professor, muitas vezes, uma *contradição* ou *conflito* (BRONCKART, 2013b) com referências teóricas ou crenças que dispunham, exigindo, por vezes, uma reorganização de saberes (além de uma prática de escrita que não lhes era familiar). Tal atividade serviu, certamente, como dispositivo de formação, uma vez que levou os professores que se dispunham a construir modelos didáticos de gênero a buscarem apoio no coletivo de trabalho, em textos de referência e mesmo em formação pós-graduada, de modo a suprir as necessidades evidenciadas pela tomada de consciência de que o trabalho de didatização de gêneros de texto exige um domínio de conhecimento e procedimentos de trabalho que, muitas vezes, a formação inicial pode não oferecer suficientemente.

Consideramos, então, o modelo didático como uma *ferramenta didática* que auxilia o professor na elaboração do objeto de ensino, a partir da definição das dimensões ensináveis de um determinado gênero de texto; bem como um *dispositivo de formação* (inicial ou continuada), que pode levar o professor a se apropriar de conhecimentos e procedimentos *de e para* ensino de gêneros. Apresentamos, a seguir, um exemplo de modelo didático de gênero produzido no âmbito de nosso grupo de pesquisa para, posteriormente, discutirmos a relação de *racionalização* e *explicitação* das dimensões de genericidade e textualidade presentes no modelo didático exposto.

Modelo didático do gênero “artigo midiático de divulgação científica”

Em práticas letradas contemporâneas, a divulgação da ciência vem ganhando cada dia mais espaço, especialmente em veículos de comunicação social como jornais e revistas (impressos ou digitais). Na tentativa de tornar de conhecimento público (em sentido amplo) os saberes desenvolvidos pelas ciências sociais, naturais e exatas, a

necessidade de comunicar achados científicos demandou a produção de gêneros próprios dessa esfera de comunicação, tais como as notícias e reportagens de popularização da ciência, infográficos, entre outros. Abrigados sob o escopo da “divulgação científica”, esses gêneros buscavam levar ao público leigo os principais achados científicos, frutos de pesquisa empírica ou teórica, procurando aproximar a população em geral de resultados de pesquisa que, até então, ficariam restritos a especialistas.

Um dos gêneros que circulam nessa esfera, em particular, foi objeto de estudo da dissertação de Rabello (2015): o *artigo midiático de divulgação científica* (doravante: “artigo MDC”). Em sua pesquisa-ação, Rabello (2015) valeu-se desse gênero para produzir um projeto didático de gênero interdisciplinar (articulando Língua Portuguesa e Biologia), com vistas ao estudo do desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) de alunos de uma turma de segundo ano do Ensino Médio, a partir da produção desse gênero, em espaço escolar. A pesquisa da autora sinalizou para o fato de que o trabalho com esse gênero, em um projeto interdisciplinar, pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Interessa-nos, neste momento, explorarmos o modelo didático produzido por Rabello (2015) para seu PDG intitulado “Jovens Cientistas”, com a finalidade de evidenciarmos os movimentos de *racionalização e explicitação* que ela constrói ao descrever elementos de genericidade e textualidade em seu modelo didático do gênero artigo midiático de divulgação científica. A autora participou da formação continuada que visava a instrumentalizar professores da Educação Básica para a produção de modelos didáticos de gêneros e, posteriormente, de projetos didáticos de gênero, ao mesmo tempo, em que produzia sua dissertação de mestrado. Acreditamos ser válido usar seu modelo didático como exemplo tanto de *ferramenta didática* (pois ela produziu, a partir dele, um PDG), quanto de *dispositivo de formação* (que, em seu caso, foi duplamente pertinente: como professora da Educação Básica em formação continuada e como, à época, mestranda em fase de desenvolvimento de pesquisa).

A seguir (quadro 1), apresentamos o modelo didático sobre o gênero “artigo MDC” produzido pela autora.

Quadro 1: Modelo Didático de Gênero: “artigo MDC”

Modelo Didático de Gênero: artigo MDC
Contexto de circulação do gênero
Função social e objetivo: O gênero artigo MDC destina-se à popularização da ciência, divulgando saberes de ordem científica. Seu objetivo é, ao mesmo tempo, educar, através da explicação e da exposição de fatos e/ou objetos científicos e entreter, explorando o caráter inusitado, bizarro ou surpreendente dos saberes divulgados.
Os interlocutores (papéis sociais): ✓ A instância de produção dos artigos MDC é, geralmente, ocupada por papéis sociais desempenhados por cientistas e/ou jornalistas especializados em ciências, preocupados em divulgar determinados saberes científicos, através de mídias impressas, como as revistas, ou através de mídias virtuais, como redes sociais, revistas eletrônicas, <i>sites</i> , etc. ✓ A instância de recepção dos artigos MDC é geralmente ocupada pelo papel social do público leitor leigo, que nutre interesses pelos assuntos pertinentes à ciência. No caso dos artigos MDC produzidos para o público infantil, o público leitor idealizado é constituído de crianças estudantes das séries finais do ensino fundamental.
Conteúdo temático do gênero artigo MDC: O conteúdo temático dos artigos MDC trata de assuntos pertinentes à ciência e à tecnologia, abordando fatos e/ou descobertas científicas, teorias e/ou especulações hipotéticas acerca de fenômenos naturais, sempre pelo viés da divulgação midiaticizada, o que frequentemente leva a uma recontextualização, por meio da linguagem, dos objetos da ciência. Em relação a essa recontextualização, Charaudeau (2009, p.62) afirma que “toda a vulgarização é, por definição, deformante”. Quando o artigo MDC é voltado ao público infantil, a temática geralmente tende a explorar fenômenos naturais, bizarrices e curiosidades científicas, acentuando o processo de recontextualização dos objetos do saber por meio do discurso.
Suporte de veiculação: O artigo MDC geralmente circula através de mídias impressas, como as revistas de popularização da ciência, como também em versões eletrônicas dessas revistas impressas. Pode circular em redes sociais e em <i>sites</i> , embora não

seja muito frequente. Alguns canais televisivos transmitem programas que produzem, no decorrer da exposição oral do apresentador, textos que se assemelham aos artigos MDC pelas características de captação do leitor; no entanto, essas instâncias midiáticas de produção textual produzem um texto de caráter multimodal, isto é, sons, imagens e textos verbais orais corroboram para a construção de sentido.

Características estruturais do gênero artigo MDC:

Organização estrutural:

Os artigos MDC variam em sua organização textual, principalmente em relação ao público leitor. Quando destinado ao público adulto, os textos do gênero artigo MDC tendem a ser mais extensos que os textos destinados ao público infantil. Porém, os artigos MDC, tanto para adultos quanto para crianças, são frequentemente suscitados por uma pergunta questionadora de uma evidência, fato ou fenômeno científico, que geralmente constitui-se no título do texto. Esse título-pergunta pode ter sido pressuposto pelo produtor do texto como fruto da curiosidade de seu leitor, como também ter sido originada por um leitor empírico que a envia à revista.

O texto se organiza, então, em torno desse título-pergunta, podendo apresentar parágrafos destinados à contextualização/descrição do objeto da ciência em questão. Nos textos destinados a crianças, essa contextualização tende a fazer alusões a situações pressupostas sobre o cotidiano do leitor. Nos parágrafos seguintes, o produtor do texto dedica-se a solucionar a questão levantada, apresentando explicações/descrições sobre o objeto científico. Por fim, os textos normalmente são finalizados com alguma avaliação do questionamento suscitado, reforçando aspectos explicados sobre o objeto científico questionado.

Sequências textuais e outras formas de planificação textual:

De acordo com Marques (2014, p.47), “Um gênero textual pode apresentar vários tipos de sequências textuais”. No caso do gênero artigo MDC destinado a adultos e cujo fim discursivo seja o fazer-compreender fenômenos ou conceitos científicos, é possível constatar a predominância de sequências explicativas e o encaixamento de esquematizações que, segundo Bronckart (2012, p.239), organizam as informações de acordo com uma lógica natural relacionadas aos procedimentos de definição, enumeração, enunciados de regras, cadeia causal, etc.

No caso de artigos MDC, de mesmo fim discursivo e destinados ao público infantil, também são verificáveis sequências explicativas, mas a predominância dessa sequência nem sempre fica explícita. Quando há contextualização do objeto científico, através de alusões a situações cotidianas do leitor, ou ainda, quando o conteúdo temático trata de um fenômeno natural, de ordem processual, verifica-se a presença de segmentos de planificação textual em *script*

que, segundo Bronckart (2012, p.238), dispõem as informações “em ordem cronológica, sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão”.

Tipos de discurso:

Segundo a perspectiva interacionista sociodiscursiva, os gêneros de texto podem apresentar diferentes tipos de discurso. Pertencente ao domínio do Expor, o gênero artigo MDC normalmente apresenta, quando o texto é produzido para um público adulto, certa predominância do discurso teórico, caracterizado pela ausência de marcas linguísticas que fazem referência às instâncias de produção e recepção do texto, estabelecendo, conforme explica Machado (2004, p.20) “uma relação de autonomia entre os conteúdos enunciados e a situação de produção”.

No entanto, quando o texto é produzido para o público infantil, o gênero artigo MDC apresenta uma articulação de tipos discursivos por fusão entre o discurso teórico e o discurso interativo, formando o tipo misto interativo-teórico que, de acordo com Bronckart (2012, p.254-255), é decorrente de uma dupla restrição exercida sobre o autor do texto que precisa apresentar informações (verdades autônomas), remetendo o discurso a um mundo teórico; ao mesmo tempo em que precisa considerar seu leitor, pressupondo réplicas, avaliações, objeções do leitor, inscrevendo o discurso nas coordenadas de um mundo interativo. Frequentemente predomina, no artigo MDC, o discurso misto interativo-teórico.

Estilos e recursos linguísticos recorrentes do gênero artigo MDC:

Marcas linguísticas: uso das pessoas do discurso

O uso das pessoas do discurso nos artigos MDC varia em função do público-leitor. Quando os textos, pertencentes a esse gênero, são produzidos para o público adulto, as marcas linguísticas apontam para o uso da 3ª pessoa do singular, própria dos segmentos de discurso teórico. O uso da 3ª pessoa do singular também reforça o caráter de imparcialidade, objetividade e cientificidade do texto. Quando, porém, a produção do gênero artigo MDC é dirigida a crianças, as marcas linguísticas passam a apontar o uso da 1ª pessoa do plural (nós), indicando a estratégia para estabelecer uma interação amistosa com o leitor, uma vez que o agente-produtor se inclui nas afirmações que faz. Também, nesse caso, há o uso do pronome pessoal de tratamento para indicar a 2ª pessoa do singular (você) ou do plural (vocês), sinalizando segmentos de discurso misto interativo-teórico.

Linguagem:

O tipo de linguagem empregada nos textos pertencentes ao gênero artigo MDC também está sujeita ao tipo de público leitor. Quando direcionado ao público adulto, tende a ser mais formal, mas não tecnicista, isto é, apesar da formalidade, a linguagem empregada não tem o mesmo rigor e especificidades

da linguagem encontrada nos artigos científicos. Quando produzido para o público infantil, o gênero MDC tende a apresentar em seus textos uma linguagem mais próxima da linguagem coloquial, sem, contudo, usar gírias. Os diferentes níveis (o *continuum* entre a formalidade e a informalidade) de uso da linguagem refletem estratégias discursivas diferentes: em artigos MDC para adultos, o fim discursivo é o fazer-compreender; mas para crianças, além do fim discursivo fazer-compreender, associa-se o fazer-sentir que está relacionado às estratégias de captação do leitor.

Vozes sociais:

As vozes sociais presentes nos artigos MDC, frequentemente, sinalizam a presença do autor empírico, que pode ocultar-se através da neutralidade do uso da 3ª pessoa do discurso, como também revelar-se no uso da 1ª pessoa do plural ou, muito raramente, na do singular. Outras vozes sociais também podem ser convocadas para a construção do sentido do texto. Essas vozes são de cientistas (ou especialistas em determinado assunto científico) trazidas ao texto para atribuir valor de autoridade às afirmações feitas pelo autor empírico, validando os argumentos e conferindo ao texto credibilidade e legitimidade. Frequentemente, essas vozes sociais de autoridades são introduzidas através de citações, discurso indireto e direto, ou ainda, pela simples menção a essas vozes sociais (ex.: Muitos cientistas afirmam que...).

Coesão verbal (emprego dos tempos verbais e de organizadores textuais):

A coesão verbal está diretamente relacionada ao objeto/fenômeno científico que está sendo exposto através do raciocínio explicativo. Quando esse objeto é situado e observado a partir de uma perspectiva histórica, frequentemente, empregam-se tempos verbais relacionados aos pretéritos, além de organizadores textuais como advérbios e/ou locuções adverbiais, que situam o objeto/fenômeno científico, em exposição explicativa, no passado (ex.: *Antigamente*, os homens das cavernas *viviam*...). Mas, quando a exposição explicativa se dá em torno de um objeto/fenômeno recorrente, o emprego do presente, e também do futuro, é mais frequente. O emprego da voz passiva analítica, tanto no pretérito quanto no presente e futuro, também é bastante elevado.

Recursos extralinguísticos:

Na produção de artigos MDC, o uso de imagens (desenhos, gráficos, esquemas, ilustrações, etc.) é frequente na composição extralinguística do texto, variando em função do público leitor. Esses recursos contribuem para a construção de sentido do texto em maior ou menor grau, dependendo da complexidade do elemento extralinguístico: um gráfico pode ser vital para a compreensão do assunto desenvolvido no artigo, enquanto que um desenho pode apenas ilustrar o conteúdo temático do artigo MDC.

A presença ou não de modalizadores:

As modalizações têm sido conceituadas na tradição gramatical, segundo Bronckart (2012, p.131), como “avaliações formuladas sobre alguns aspectos do

conteúdo temático”, podendo ser realizadas “por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas” (p.132). Essas unidades linguísticas representam avaliações de caráter lógico, deôntico, apreciativo e pragmático. Nos artigos MDC para adultos, a modalização apreciativa é evitada, pois explicita o ponto de vista (subjatividade) do agente-produtor do texto. Já nos artigos MDC produzidos para crianças, essa modalização não encontra restrição, pois a exposição da subjatividade do agente-produtor contribui para promover uma interação amistosa entre os interlocutores.

Características dos períodos:

Os artigos MDC apresentam segmentos textuais constituídos, principalmente, de frases longas, construídas, na maioria das vezes, por subordinação. Há presença maciça de orações subordinadas adjetivas explicativas e restritivas, além de orações subordinadas substantivas apositivas. Já as orações subordinadas adverbiais aparecem ligadas a construção de explicações de fenômenos naturais processuais ou situados historicamente no passado.

Coesão nominal (retomadas anafóricas):

A coesão nominal nos artigos MDC é garantida pelo mecanismo da anáfora, que se realiza através de substituições e repetições lexicais, nominalizações e retomadas por meio de pronomes. A substituição e a repetição lexical contribuem para a progressão temática (avanços e retomadas) do texto; enquanto que, a nominalização permite sintetizar informações disponibilizadas acerca do objeto científico, viabilizando sua retomada, acrescida dessas informações sintetizadas (ex.: As estrelas, quando caem...= A queda das estrelas...). No entanto, verifica-se que, nos artigos MDC dirigidos ao público infantil, a repetição lexical é mais frequente, sinalizando a perspectiva do agente-produtor sobre esse leitor: utiliza esse recurso por julgar que essa estratégia pode ajudar a criança a compreender melhor o objeto científico em exposição explicativa.

Organizadores textuais (mecanismos de conexão):

Segundo Marques (2014, p.48), “Os elementos organizadores (articuladores) têm como função estabelecer e deixar evidentes as relações entre diferentes partes do texto para guiar o leitor, organizar o que é dito e estabelecer a relação entre as ideias, frases e parágrafos”. Com base nessa afirmação, pode-se dizer que os organizadores textuais são elementos linguísticos que mapeiam o texto, indicando ao leitor o percurso de leitura a seguir.

No artigo MDC, esses organizadores textuais mapeiam a exposição explicativa do objeto do saber, principalmente, através de conjunções, advérbios e locuções com valor temporal (evidenciando uma perspectiva histórica sobre o objeto científico histórico), ou através de conjunções conclusivas, explicativas e causais (evidenciando objetos científicos recorrentes ou processuais).

Pontuação recorrente no gênero:

A pontuação pode apresentar-se como traço característico de um gênero de texto. No caso dos artigos MDC, o uso de vírgulas (e algumas vezes, de travessões), que separam orações subordinadas adjetivas e apositivas, sintagmas apositivos, locuções adverbiais, etc. põe em evidência a presença de organizadores textuais que orientam a leitura do público. No entanto, alguns sinais de pontuação são indicativos de outras estratégias discursivas. Nos artigos MDC, a interrogação – presente no título-pergunta – suscita a construção do objeto científico pelo discurso teórico. Mas, quando o artigo MDC é dirigido ao público infantil, as interrogações não se limitam apenas a essa parte do texto; elas aparecem como marcas linguísticas da interação autor/leitor pressupostas no texto, sinalizando segmentos de discurso misto interativo-teórico. Além disso, os pontos de exclamação, normalmente evitados em artigos MDC produzidos para adultos, aparecem com bastante frequência quando o gênero é voltado ao público infantil, sinalizando estratégias de captação do leitor, através da afetividade e espontaneidade da linguagem informal.

Estratégia de captação do leitor:

Nos artigos MDC, as estratégias de captação mobilizam a subjetividade do leitor, tentando, de alguma forma, seduzir-lhe o interesse. Nos artigos MDC voltados para adultos, essas estratégias aparecem na composição do título-pergunta, que deve suscitar a curiosidade do leitor, da sintonia composicional de texto e elementos extralinguísticos, etc. Já nos artigos MDC voltados para crianças, as estratégias de captação utilizam, segundo Giering e Souza (2013), a interpelação; o emprego de verbos imperativos (em sentido de convite ou desafio); frases interrogativas e frases exclamativas, entre outras estratégias que visam aproximação autor/leitor.

Credibilidade da informação:

A credibilidade sobre a informação midiaticizada nos artigos MDC (tanto para crianças, quanto para adultos) pode ser conferida ao texto através das vozes sociais ligadas ao mundo científico (cientistas, pesquisadores, especialistas, jornalistas, etc.). Essas vozes sociais adquirem valor testemunhal e de autoridade, validando como verdadeira as proposições do texto.

Escolhas lexicais:

As escolhas lexicais empregadas nos artigos MDC (tanto para crianças, quanto para adultos) exigem um processo de adaptação lexical à instância de recepção do texto, uma vez que essa instância é constituída pelo público leigo. Logo, o léxico científico especializado precisa ser substituído por termos mais acessíveis ao leitor, sem que, com isso, o objeto científico perca sua cientificidade.

Fonte: Rabello (2015, p.69-74).

Como se pode observar, o modelo didático do gênero “artigo MDC” proposto por Rabello (2015) traz, para além da caracterização desse gênero com uma finalidade didática, até então não encontrada na literatura especializada em Língua Portuguesa, uma contribuição para a compreensão mais aprofundada de elementos constitutivos da genericidade e da textualidade de artigos midiáticos de divulgação científica. Cumpre observar que o conjunto de textos de referência compilado por Rabello (2015) para a produção dessa modelização didática foi extraído da revista *Ciência Hoje das Crianças On-Line*⁶. Sua modelização didática, portanto, tem uma ligação com categorias genéricas e textuais encontradas nos exemplares de seu *corpus* de referência, categorias essas que, vale reforçar, a um mesmo tempo, estão situadas nesse contexto de produção-circulação do gênero, mas também abertas, porque em processo de contínua adaptação e mudança.

A seguir, exploramos um pouco mais alguns elementos presentes na modelização didática apresentada, de modo a discutir a relação entre as características genéricas apontadas no modelo didático e o funcionamento discursivo desse gênero de texto, em práticas de ensino de Língua Portuguesa.

O modelo didático do gênero “artigo MDC” e a articulação gênero-texto

Assumindo, de acordo com Dolz e Abouzaïd (2015, p.07), que em uma perspectiva vygotskiana “os gêneros são considerados como ferramentas semióticas, cristalizando as significações associadas às práticas sociais e cuja apropriação permite a interiorização de experiências culturais sedimentadas historicamente”, não é demais ratificar a posição dos autores com relação ao entendimento dos gêneros de texto como ferramentas semióticas que possibilitam a aprendizagem. Ou, no caso em discussão, como possíveis objetos de ensino.

⁶ Disponível em: < <http://chc.org.br/>>.

Ao elaborar sua modelização didática do gênero “artigo MDC”, Rabello (2015) nos coloca em contato com uma explícita relação entre a singularidade dos textos por ela selecionados para compor seu *corpus* de referência e as marcas de genericidade neles presentes. É sobre essas últimas que queremos nos deter neste momento deste artigo. Para tanto, elegemos quatro segmentos textuais presentes na modelização didática exposta na seção anterior para reflexão, a saber: dois extratos que consideramos fortemente ligados à *dimensão genérica* (“linguagem” e “vozes sociais”, nos termos de Rabelo, 2015) de “artigos MDC”; e dois extratos que consideramos que poderiam ser mais facilmente ligados à *dimensão textual* (“coesão nominal” e “pontuação recorrente no gênero”), entendendo aqui que essa dimensão textual traz características mais ligadas à singularidade dos textos analisados por Rabello (2015) do que à dimensão genérica mais ampla do contexto de produção e circulação do gênero “artigo MDC”. Optamos por esses extratos porque (i) retomam conceitos empregados na discussão efetuada na formação continuada de maneira mais explícita; e (ii) tornam mais fácil evidenciarmos a relação genericidade-textualidade do gênero modelizado sob a perspectiva que vimos aqui desenvolvendo.

À luz das reflexões previamente apresentadas sobre a concepção de modelo didático de gênero como ferramenta didática e dispositivo de formação, e enfocando especialmente a relação do modelo didático apresentado com o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (notadamente, Pietro e Schneuwly, 2014; Bronckart, 1999 e Machado e Cristóvão, 2006), queremos apontar elementos que permitam observar a relação de caracterização das dimensões genéricas (de genericidade) e textuais (de textualidade) do gênero “artigo MDC”, com dimensões de *explicitude* e *racionalidade* (BRONCKART, 2015), que o modelo didático apresentado demonstra. Evidentemente, trata-se de um primeiro movimento de análise de um exemplo de modelo didático de gênero produzido por nosso grupo, que não deseja explorar todas as possíveis dimensões observáveis, nem mesmo ambiciona um trato exaustivo dos dados apresentados. Outras análises deverão se somar a esta para que tenhamos uma compreensão mais adensada do objeto em foco.

***Da dimensão genérica e sua modelização (e relação com o texto):
explicitude e racionalidade***

Se o termo “gênero de texto” tende a colocar sob um mesmo “rótulo” uma vasta gama de exemplares de textos diferentes, a dimensão genérica (ou de genericidade) tende, de acordo com Adam e Heidmann (2004, p.62, *apud* Bronckart e Bulea, 2015, p.19), estabelecer uma relação de “[...] ligação de um texto com categorias genéricas abertas. Essa ligação repousa na produção e/ou no efeito de textualidade [...]”. Ou seja: a dimensão genérica (ou de genericidade) é ampla, não se marca apenas por índices linguísticos (em sentido estrito, como, por exemplo, unidades lexicais ou movimentos textuais pré-determinados), mas antes tem na dimensão da textualidade, do efeito que essa textualidade causa no leitor/interlocutor do gênero, sua marca maior. Os traços (plurais) da genericidade permitem que regularidades sejam evidenciadas (tanto no modelo didático de gênero quanto nas atividades de ensino), de modo a capitalizar as aprendizagens discentes.

Apenas a título de exemplificação, dado os limites deste texto, observemos dois extratos do modelo didático de Rabello (2015), que consideramos ser significativos para evidenciar essa característica a partir do gênero “artigo MDC”.

Quadro 2: extratos “linguagem” e “vozes sociais” do modelo didático

Linguagem:

O tipo de linguagem empregada nos textos pertencentes ao gênero artigo MDC também está sujeita ao tipo de público leitor. Quando direcionado ao público adulto, tende a ser mais formal, mas não tecnicista, isto é, apesar da formalidade, a linguagem empregada não tem o mesmo rigor e especificidades da linguagem encontrada nos artigos científicos. Quando produzido para o público infantil, o gênero MDC tende a apresentar em seus textos uma linguagem mais próxima da linguagem coloquial, sem, contudo, usar gírias. Os diferentes níveis (o *continuum* entre a formalidade e a informalidade) de uso da linguagem refletem estratégias discursivas diferentes: em artigos MDC para adultos, o fim discursivo é o fazer-compreender; mas para crianças, além do fim discursivo fazer-compreender,

associa-se o fazer-sentir que está relacionado às estratégias de captação do leitor.

Vozes sociais:

As vozes sociais presentes nos artigos MDC, frequentemente, sinalizam a presença do autor empírico, que pode ocultar-se através da neutralidade do uso da 3ª pessoa do discurso, como também revelar-se no uso da 1ª pessoa do plural ou, muito raramente, na do singular. Outras vozes sociais também podem ser convocadas para a construção do sentido do texto. Essas vozes são de cientistas (ou especialistas em determinado assunto científico) trazidas ao texto para atribuir valor de autoridade às afirmações feitas pelo autor empírico, validando os argumentos e conferindo ao texto credibilidade e legitimidade. Frequentemente, essas vozes sociais de autoridades são introduzidas através de citações, discurso indireto e direto, ou ainda, pela simples menção a essas vozes sociais (ex.: Muitos cientistas afirmam que...).

Fonte: Rabello (2015, p.72).

Sobre o extrato “linguagem”, é interessante observar que Rabello (2015) o insere no eixo “estilo e recursos linguísticos recorrentes do gênero artigo MDC”. Ainda que a concepção de linguagem (e não de variedade linguística ou registro, por exemplo) possa ser questionada – ela segue alinhada à terminologia empregada por Machado e Cristóvão (2006) e que foi empregada na formação continuada de que Rabello fez parte –, a autora evidencia uma preocupação em descrever elementos importantes para a situação de produção do gênero “artigo MDC”. Esses elementos impactam tanto na compreensão e explicitação do papel social no qual se encontra o produtor desse gênero, quanto na relação disso com a variedade linguística empregada, bem como com o impacto que essa escolha tem em termos de finalidade discursiva na produção do gênero. Ressalte-se, aqui, que Rabello (2015) aliou à teoria interacionista sociodiscursiva elementos da teoria semiolinguística de Charadeau (2009), o que ratifica a ideia de que um modelo didático pode valer-se de diferentes referências para a modelização do gênero em análise.

No extrato “vozes sociais”, é interessante observar que Rabello (2015) enfocou, nessa descrição, um elemento que é fortemente ligado ao estilo composicional do gênero “artigo MDC”. Partindo da compreensão que as vozes são a instância geral que assumem a responsabilização

enunciativa do que é dito no texto (BRONCKART, 1999), a autora explicitou quais as estratégias linguísticas mobilizadas no gênero “artigo MDC” para a introdução de diferentes vozes no texto (como o uso de dêiticos, por exemplo). Ainda que tenha partido de índices linguísticos *stricto sensu*, Rabello (2015) não deixou de associá-los à dimensão genérica. Ao afirmar que diferentes vozes são “trazidas ao texto para atribuir valor de autoridade às afirmações feitas pelo autor empírico, validando os argumentos e conferindo ao texto credibilidade e legitimidade”, não é demais afirmar que a preocupação em descrever a forma como diferentes vozes são trazidas ao texto (na sua relação com o gênero modelizado) repousa na dimensão do *efeito de textualidade* por elas produzido, implicando, aí, traços característicos daquilo que está no horizonte de genericidade dos textos abarcados sob o nome de “artigos MDC”. Ou seja: numa perspectiva de ensino que considera a pluralidade dos gêneros (DOLZ; ABOUZAÏD, 2015), o modelo didático de Rabello (2015) ressalta características que podem ser apre(e)ndidas pelos alunos no estudo desse gênero, mas que, certamente, podem contribuir para a produção de outros gêneros com características próximas.

***Da dimensão textual e sua modelização (e relação com o gênero):
explicitude e racionalidade***

Entendendo, *grosso modo*, neste texto, a dimensão textual como aquela que traz características mais ligadas à singularidade dos textos analisados por Rabello (2015) do que à dimensão genérica mais ampla do contexto de produção e circulação do gênero “artigo MDC”, observemos como a autora articula, nos dois extratos a seguir, a modelização da dimensão textual em relação à dimensão da genericidade.

Quadro 3: extratos “coesão nominal” e “pontuação recorrente no gênero” do modelo didático

Coesão nominal (retomadas anafóricas):

A coesão nominal nos artigos MDC é garantida pelo mecanismo da anáfora, que se realiza através de substituições e repetições lexicais, nominalizações e retomadas por meio de pronomes. A substituição e a repetição lexical contribuem para a progressão temática (avanços e retomadas) do texto; enquanto que a nominalização permite sintetizar informações disponibilizadas acerca do objeto científico, viabilizando sua retomada, acrescida dessas informações sintetizadas (ex.: As estrelas, quando caem...= A queda das estrelas...). No entanto, verifica-se que, nos artigos MDC dirigidos ao público infantil, a repetição lexical é mais frequente, sinalizando a perspectiva do agente-produtor sobre esse leitor: utiliza esse recurso por julgar que essa estratégia pode ajudar a criança a compreender melhor o objeto científico em exposição explicativa.

Pontuação recorrente no gênero:

A pontuação pode apresentar-se como traço característico de um gênero de texto. No caso dos artigos MDC, o uso de vírgulas (e algumas vezes, de travessões), que separam orações subordinadas adjetivas e apositivas, sintagmas apositivos, locuções adverbiais, etc. põe em evidência a presença de organizadores textuais que orientam a leitura do público. No entanto, alguns sinais de pontuação são indicativos de outras estratégias discursivas. Nos artigos MDC, a interrogação – presente no título-pergunta – suscita a construção do objeto científico pelo discurso teórico. Mas, quando o artigo MDC é dirigido ao público infantil, as interrogações não se limitam apenas a essa parte do texto; elas aparecem como marcas linguísticas da interação autor/leitor pressupostas no texto, sinalizando segmentos de discurso misto interativo-teórico. Além disso, os pontos de exclamação, normalmente evitados em artigos MDC produzidos para adultos, aparecem com bastante frequência quando o gênero é voltado ao público infantil, sinalizando estratégias de captação do leitor através da afetividade e espontaneidade da linguagem informal.

Fonte: Rabello (2015, p.73-74).

Ao descrever, em seu modelo didático, como a “coesão nominal” está presente no gênero “artigo MDC”, Rabello (2015) privilegia a descrição dos mecanismos de retomada anafórica. Essa escolha nos deixa ver duas questões relacionadas ao *objeto a ensinar* e suas *dimensões supostamente ensináveis* (PIETRO, SCHNEUWLY, 2014). Como discutido

anteriormente, noções advindas do campo da linguística textual ganham corpo no trabalho de modelização didática. Ao descrever que nominalizações, retomadas por meio de pronomes, e mesmo uma reiterada repetição lexical são estratégias empregadas na construção textual do gênero “artigo MDC” para crianças (público-alvo da revista *Ciência Hoje para Crianças On-Line*, não é demais recordar), Rabello (2015) define claramente um objeto de ensino de caráter textual (afinal, retomadas anafóricas estão presentes em muitos gêneros, não apenas no por ela modelizado), ao mesmo tempo em que evidencia dimensões ensináveis do gênero descrito.

Da mesma forma, podemos considerar que a questão da “pontuação recorrente” não necessariamente está vinculada a um gênero, como o “artigo MDC”, mas ao domínio da sintaxe dos enunciados analisados – ainda que, também, da expressividade e de estratégias discursivas de captação do leitor, como Rabello (2015) aponta. O que chama a atenção, no entanto, é a inter-relação, bastante significativa, que a autora consegue produzir em sua modelização na articulação genericidade-textualidade, a partir do emprego de sinais de pontuação. Quando Rabello (2015) afirma que “Além disso, os pontos de exclamação, normalmente evitados em artigos MDC produzidos para adultos, aparecem com bastante frequência quando o gênero é voltado ao público infantil, sinalizando estratégias de captação do leitor através da afetividade e espontaneidade da linguagem informal”, ou “Nos artigos MDC, a interrogação – presente no título-pergunta – suscita a construção do objeto científico pelo discurso teórico”, ela articula tanto uma dimensão textual (a construção do discurso teórico, considerando a teoria interacionista sociodiscursiva) quanto uma dimensão genérica, cujo efeito de textualidade está inserido na relação que religa o texto (ou o fragmento de texto) a uma ação social, como a captação de leitores para o texto/gênero produzido.

Considerações finais

No que uma recepção do texto ganharia por ser abordada pelas dimensões genéricas? O olhar sobre a genericidade supõe, no ensino, ir além da produção singular para projetar o aluno em um olhar sobre as práticas de referência, nas adaptações ao leitor (que acolhe sempre o texto com um horizonte de expectativa genérico), e sobretudo para refletir sobre todos os componentes do gênero, nas suas potencialidades para produções escritas futuras. A relação ao texto escrito na escola tem sempre um objetivo de aprendizagem. É nesse sentido concreto que o modelo didático do gênero fornece um benefício ao trabalho do professor (DOLZ, ABOUZAÏD, 2015, p.14).

Para tecermos nossas considerações finais, gostaríamos de ecoar as palavras de Dolz e Abouzaïd (2015) acima retomadas, enfatizando a ideia de que há, sempre, em atividades autênticas de produção de textos, um horizonte genérico de expectativa. Ou seja: ainda que a modelização didática de gêneros seja uma atividade pouco comum no contexto das práticas de ensino de Língua Portuguesa, é inevitável, em quaisquer situações de comunicação, que tenhamos expectativas, ideais, “modelos de referência” do gênero que a situação de interlocução exige. Nesse sentido, concordamos com os autores que o trabalho sistemático a partir de uma modelização didática pode fornecer benefícios ao trabalho do professor, e também ao seu desenvolvimento profissional, porque torna imperativo que o professor se aproprie de conceitos teóricos e os mobilize em suas práticas de trabalho, explicitando, de maneira racional, dimensões ensináveis do objeto de estudo focalizado. É indispensável, no entanto, que esse trabalho, que alia o domínio da textualidade ao da genericidade, não seja descuidado do universo de práticas sociais de referência nas quais o gênero modelizado circula.

Ainda, o trabalho com modelos didáticos de gênero permite ao professor, de acordo com Miranda (2014), *horizontalizar* o trabalho com gêneros, ao permitir que sejam criadas propostas didáticas diferentes para um mesmo público/nível de ensino; e *verticalizar* o trabalho, ao permitir

criar propostas de ensino de complexidades diferentes para os mesmos alunos/nível de ensino.

Nesse sentido, vale ressaltar que, ainda que breve e preliminar, a análise empreendida neste estudo permite sugerir que, a partir dos resultados encontrados, na construção de seu modelo didático do gênero “artigo MDC”, Rabello (2015) articula referências teóricas (distintas, mas com um fim social concreto: a construção de um objeto de ensino), objetivos claramente conceptualizados (estabelecer as dimensões ensináveis do gênero) e procedimentos de análise que articulam, em certa medida, a relação gênero-texto (ou genericidade-textualidade) de maneira satisfatória, especialmente quando consideramos o espaço de formação continuada de professores e os desafios implicados na elaboração de um modelo didático de gênero, pautado em princípios interacionistas sociodiscursivos. A aliança entre as formas linguísticas e seu funcionamento discursivo, na inter-relação texto-gênero, através da construção de modelos didáticos de gênero (e sua posterior transposição didática em projetos didáticos de gênero) certamente é um contributo importante ao desenvolvimento profissional de professores de Língua Portuguesa e, mais ainda, às práticas de ensino de voltadas ao domínio de diferentes práticas discursivas a partir do trabalho com gêneros de texto.

A análise desenvolvida permitiu visualizar que o modelo didático como uma *ferramenta didática* auxilia o professor na elaboração do objeto de ensino, a partir da definição das dimensões ensináveis de um determinado gênero de texto. Da mesma forma, como um *dispositivo de formação* (inicial ou continuada), pode levar o professor a se apropriar de conhecimentos e procedimentos *de* e *para* ensino de gêneros. Nos termos do que temos defendido como característica importante para a profissionalidade do professor, a elaboração de um modelo didático auxilia ainda no processo de ser ator de seu próprio agir.

Resta, portanto, uma ideia a ser explorada, a nosso ver, por núcleos de pesquisadores interessados na área do ensino de Língua Portuguesa: a criação de um “repositório digital” de modelos didáticos de gênero, produzidos por especialistas, em colaboração com professores da

Educação Básica, o que, certamente, auxiliaria o professor em seu trabalho de ensino.

Referências

- BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S.(Org.) *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2014.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. Les genres de textes, 'cadres organisateurs de la 'vraie vie' des signes. In: MONTE, M; PHILIPPE, B.G.(eds) *Genres et textes: déterminations, évolutions, confrontations*. Hommage à J-M Adam. Lyon: PUL, 2013a.
- _____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. T.; CRISTÓVÃO, V. L. (Org.) *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013b. p.85-107.
- BRONCKART, J. P.; BULEA, E. Sobre algumas interações no coração da didática das línguas e da formação dos professores. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. (Org.). *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p.7-23.
- CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa? *Scripta* (PUCMG), v. 19, p.241-262, 2015.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CORRÊA, M. C.; GUIMARÃES, A. M. M. (Org.) *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades*. Santa Maria: UFSM/PPGL, 2012.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.34-51.
- DOLZ, J.; ABOUZAÏD, M. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p.5-25, dez 2015.

- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.
- GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2012a. p.21-44.
- _____. *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas, Mercado de Letras, 2012b.
- _____. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014a.
- _____. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014b, p.17-38.
- _____. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero - da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p.7-26.
- KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed. 2000. p. 223-243.
- MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gênero: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p.547-573, set./dez. 2006.
- MIRANDA, F. Contribuições para um modelo didático do gênero “resumo de comunicação”. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes*. João Pessoa: Ideia, 2014, p.273-314.

PEREIRA, R. C. M.(Org.) *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

PIETRO, J. F. de; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2014. p.51-81.

RABELLO, K. R. *O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Unisinos, 2015.

ROJO, R. H. R. Modelização Didática e Planejamento: duas práticas esquecidas do professor? IN: KLEIMAN, A. B. (Org). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras/EDUC, 2001. p.313-335.

_____. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.