

GÊNEROS TEXTUAIS E GÊNEROS DA ATIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

Luzia Bueno *
Rafaela Scaransi **
Renata Rocha ***

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar os deslocamentos que ocorrem no trabalho do professor participante de um Grupo de Estudos sobre leitura e análise linguística no Ensino Fundamental I. A pesquisa corresponde ao estudo de uma pauta de formação e registros de professores durante um curso oferecido pela Secretaria de Educação de Itatiba, SP. Tal estudo foi realizado pelo grupo ALTER-AGE, da Universidade São Francisco. Para tanto, tomamos como aporte teórico as ideias do Interacionismo Sociodiscursivo, as discussões didáticas sobre gêneros textuais e as pesquisas sobre gêneros da atividade das Ciências do trabalho com os estudos do grupo ALTER. No Interacionismo Sociodiscursivo, o trabalho é definido como uma forma de agir cujas representações são construídas na linguagem. Dessa forma, o trabalho se constitui como um dos lugares centrais de desenvolvimento do ser humano na sociedade atual. Sendo assim, ao estudarmos textos e o trabalho realizado com eles, estamos também contribuindo para uma compreensão maior de como se dá esse desenvolvimento humano e profissional. Essa compreensão pode auxiliar tanto os cursos de formação especificamente da área de Educação, quanto também todos os outros que se utilizam dos cursos de formação como meios de assegurar um desenvolvimento profissional do professor.

Palavras-chave: Grupo de estudos. Análise linguística. Gêneros textuais. Sequência didática.

TEXTUAL GENRES AND ACTIVITY GENRES WITHIN THE TEACHER FORMATION PROCESS: THE POSSIBILITY OF DEVELOPING THE TEACHER

Abstract: This article aims to analyse the change that occurs in the teacher's works as part of the Study group on linguistic analyses and reading in the Primary school cycle I. The analysis is focused in the document of formation process and registering minutes utilised during a workshop offered by Itatiba's Secretary of Education. This research was developed by the groupe ALTER-AGE, University São Francisco. This work is supported by the theoretical ideas of Socio-discursive Interactionism, Didactical discussions on Textual genres, Sciences of Work researches about activity genres with the ALTER research group. In the Socio-Discursive Interactionism, the work is defined as a form of acting whose representations are constructed in the language. In this way, the work consists of one of the central spaces of the human being development in the current society. Thus, when we study texts and the work realized with then, we are also contributing for a better comprehension dealing with the human and professional development. This comprehension can help either the formation courses specifically in a Educational Course as well as all the ones that use the workshop as a manner to assure the professional development.

Keywords: Study group. Linguistic analyses. Textual genres. Didactical sequences.

Introdução

A formação de professores tem sido um tema bastante constante das publicações das últimas décadas, uma vez que já se tornou lugar comum atribuir ao professor a responsabilidade pela qualidade de ensino em nossa sociedade.

Contudo, nem sempre há uma reflexão sobre as diferentes possibilidades de se fazer uma formação de professores, já que também parece haver um consenso de que caberia apresentar ao professor as teorias mais recentes da academia para que um novo ensino surgisse.

Discordamos dessa postura e defendemos a ideia de que é preciso rever, como bem defendia Anna Rachel Machado e Jean Paul-Bronckart em obra de 2004, os discursos que circulam sobre o trabalho docente a fim de mostrar as suas falhas e se chegar a uma melhor compreensão desse ofício. Porém, além de olhar para os velhos discursos, é preciso também divulgar os novos.

É com essa perspectiva que buscamos neste artigo apresentar e discutir uma experiência de formação de professores que prioriza o desenvolvimento do professor por meio de uma reflexão crítica sobre teorias e práticas de trabalho em sala de aula. Para isso, tomamos a formação continuada de professores desenvolvida na cidade de Itatiba, interior de São Paulo, no nível municipal, que é realizada em uma parceria de assessoria entre a Universidade São Francisco e a secretaria municipal de educação, dentro de um projeto maior de formação de professores em conjunto com a equipe do professor Daniel Faïta, da Universidade de Marseille (França). Para este artigo, procuraremos nos centrar nos trabalhos relativos ao estudo das teorias de gêneros textuais e de suas dimensões ensináveis, mais especificamente, aquelas relativas ao melhor emprego de características do nível linguístico discursivo.

A fim de apresentar a nossa discussão, organizamos o nosso artigo em quatro seções. Na primeira, discutiremos sobre o trabalho docente e as teorias sobre gêneros textuais; na segunda, sobre gêneros textuais, suas dimensões ensináveis e uma proposta de trabalho; na terceira apresentamos uma das experiências didáticas focando na relação entre o trabalho do professor e o trabalho do aluno com a análise linguística; finalizando, na quarta seção, faremos as nossas considerações finais.

O trabalho docente e as teorias sobre gêneros textuais

Desde o lançamento dos PCNs, em meados da década de 90, as discussões sobre a inclusão de teorias sobre gêneros textuais no trabalho do professor vêm se tornando cada vez mais fortes, seja na academia, com os artigos, dissertações e teses, seja na formação continuada, nos níveis estaduais e municipais.

Nessas discussões, diferentes abordagens sobre gêneros textuais emergem

(cf. MEUER; MOTTA-ROTH, 2002; RAMIRES, 2005), sugerindo, também, as várias possibilidades para o trabalho do professor.

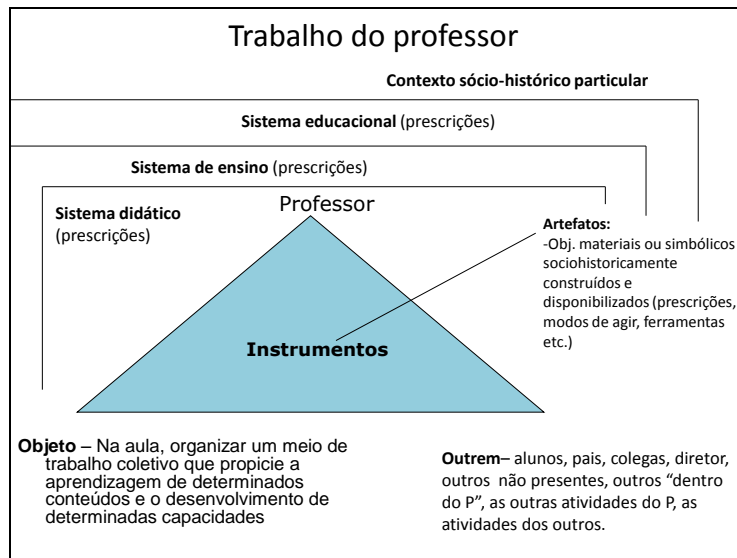
Contudo, conforme Machado & Lousada (2010), em muitas análises sobre o trabalho com gêneros textuais o foco recai sobre o aluno e o desenvolvimento das capacidades destes, sendo pouco discutidas as contribuições que as teorias possam dar para o desenvolvimento do professor.

A fim de discutir essa relação entre o estudo de teorias do gênero e o trabalho do professor, partimos do mesmo referencial teórico de Machado e Lousada (2010):

- a) do interacionismo sociodiscursivo em geral, vertente da psicologia da linguagem, surgida e desenvolvida na Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, sobretudo dos trabalhos desenvolvidos sobre a questão do ensino-aprendizagem de gêneros textuais (SCHNEUWLY, 1994; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), e sobre o trabalho educacional (BRONCKART, 1997, 2004, 2008);
- b) da ergonomia da atividade, tal como desenvolvida pelo Grupo ERGAPE (Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation), do Institut de Formation de Maîtres de Marselha e Universidade de Aix-Marselha (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2004);
- c) da Psicologia do Trabalho, tal como desenvolvida pela equipe da Clínica da Atividade, do CNAM (Centre National des Artset Métiers) de Paris (CLOT, 1999; FAÏTA, 2004), e ainda dos trabalhos de Rabardel (1995), que rediscutem o conceito de instrumento psicológico de Vygotsky ([1934] 2001);
- d) do conjunto de pesquisas desenvolvidas por nosso grupo de pesquisa (ALTER-CNPq – Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações), sediado no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP. (MACHADO; Lousada, 2010, p. 621).

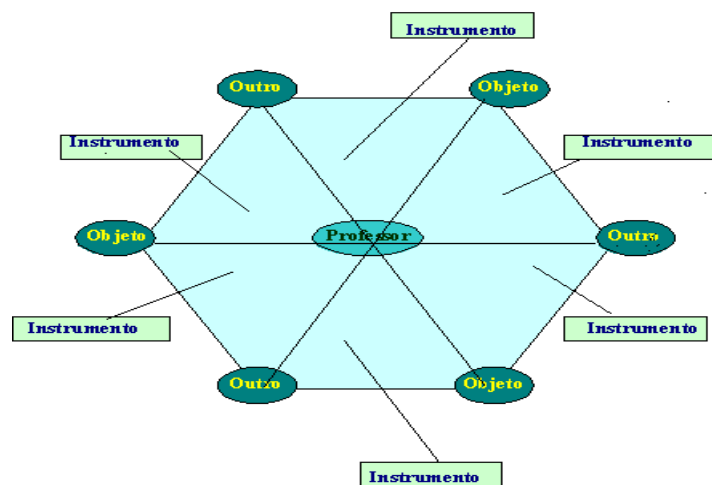
Assim, assumimos uma concepção de trabalho docente, com fins heurísticos, desenvolvida por Machado (2008) a partir de um ponto de vista interdisciplinar, já que articula ideias do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) com as das Ciências do trabalho - Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, ressaltando assim a complexidade desse ofício e de fazer uma definição que consiga dar conta de tudo que ele encerra. Nessa concepção, o trabalho docente se realiza a partir de um professor: a) que mobiliza o seu ser em várias dimensões (cognitivas, físicas, linguageiras, afetivas, etc.); b) que dialoga com diferentes interlocutores, outrem, como alunos, os pais destes, a direção da escola, outros professores, avaliadores do governo, etc.; c) que visa, na aula, a organizar um meio de trabalho coletivo que propicie a aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos; d) que retoma os diversos artefatos que lhe

são oferecidos (ou impostos!) como giz, informática, teorias, documentos oficiais, prescrições em geral etc., apropriando-se de alguns destes e tornando-os seus instrumentos, mas rejeitando outros e deixando-os no plano de artefatos apenas. Mas tudo isso ocorre em um dado contexto (país, sistema de ensino, tipo de escola, etc.) que afeta profundamente o agir do professor. Essa concepção pode ser melhor percebida no esquema abaixo de Machado (2008):



Esquema I – A concepção de trabalho docente (Machado, 2008)

Contudo, o trabalho docente vai além da sala de aula, ficando até difícil definir atualmente, com o emprego crescente da internet, as questões de tempo e de espaço nesse trabalho: afinal, com *notebook* ou celulares, por *e-mails*, *skype* e videoconferência, qualquer hora e lugar tornam-se ambientes propícios para exercer esse ofício. Compreendendo essa situação, Machado (2010) complementa o esquema anterior com este outro, visando retratar o dinamismo desse trabalho:



Esquema II – A complexidade do trabalho docente

Nessa concepção, as teorias da academia que são levadas até os professores fazem parte do conjunto de artefatos que lhe são oferecidos. Encaixam-se, portanto, nesse grupo, as teorias sobre gêneros textuais que, quando apropriadas pelo professor e vistas como úteis ao seu trabalho podem ser um instrumento, no sentido vigotskiniano, de seu desenvolvimento; ao contrário, porém, essas teorias podem ser um fator de sofrimento ou estresse, que poderão levar ao desenvolvimento de patologias, conforme Clot (2010).

Ainda nessa perspectiva junto com as teorias sobre gêneros textuais, também pode-se trabalhar com os professores nos cursos de formação os gêneros da atividade ou gêneros profissionais. Isto é, assim como os gêneros do discurso, podemos, conforme Faïta (2004), falar em modos de fazer que são característicos de cada atividade profissional. A apropriação desses gêneros da atividade também poderá levar ao desenvolvimento do professor.

Partindo dessa concepção de trabalho docente e visando, portanto, à apropriação das teorias sobre gêneros textuais pelos professores e também a um gênero da atividade – neste caso, um modo de fazer o trabalho com análise lingüística –, procuramos oferecer aos docentes da rede municipal de Itatiba cursos de formação nos quais os professores poderiam ler e discutir artigos científicos sobre gêneros textuais, paralelamente a isso, poderiam também analisar, criar, aplicar e discutir propostas de atividades didáticas para os seus alunos. Alguns dos resultados desse trabalho poderemos ver nas próximas seções.

Gêneros textuais suas dimensões ensináveis e o trabalho didático com gêneros

Para realizar o trabalho com gêneros textuais, escolhemos como aporte teórico o interacionismo sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart (1999, 2006, 2008, 2011) e as discussões didáticas realizadas por Schneuwly e Dolz (2004), além de Machado (2009) com as pesquisas do grupo ALTER.

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) se insere no movimento do interacionismo social, compartilhando os princípios fundadores desta vasta corrente de pensamento das Ciências Humanas. No entanto, o ISD considera que a problemática da linguagem é absolutamente central para a ciência do humano, ou seja, o fenômeno da linguagem é indissociável da interação social, uma vez que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema

linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995). Nas palavras de Bronckart, “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (BRONCKART, 2009, p. 42).

Essa linguagem desenvolve-se, por meio de enunciados. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, transformamos e somos transformados pelas interações que realizamos por meio de enunciados concretos, chamados de gêneros, caracterizados pelos elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Tais gêneros são produções escritas ou orais e circulam em diferentes situações de comunicação, pois apresentam várias possibilidades de uso no campo da atividade humana.

Para Bakhtin (1995) e Bronckart (2009), a seleção de um gênero pelo falante é consequência das combinações de estruturas já existentes na língua, ou seja, quando construímos o nosso discurso, sempre trazemos um enunciado de forma completa, não apresentando as palavras isoladamente e independentes uma das outras.

Assim, a perspectiva interacionista sociodiscursiva proposta por Bronckart (2009, p.103), defende a ideia de que a apropriação dos gêneros “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Dessa forma, para que ocorra o domínio da compreensão e da produção de texto, e por consequência dos gêneros textuais, é necessário que o sujeito domine as capacidades de linguagem. Para isso, é preciso fazer um trabalho com os textos em seus vários níveis de análise, conforme Bronckart (1999, 2009): contexto de produção, infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, cuja explicação faremos a seguir.

De um modo geral, Bronckart (2009) define *texto* como toda unidade de produção de linguagem que se constitui de características comuns. Sua organização é constituída por três camadas hierarquicamente superpostas, às quais o autor denomina de folhado textual:

1. Infraestrutura geral do texto: considerado o nível mais profundo da organização textual, organiza a abordagem geral da ação de linguagem explícita no texto. Neste aspecto, relacionam-se: o conteúdo temático; os tipos de discurso; a modalidade de

articulação entre esses discursos e as sequências que aparecem na constituição dos tipos discursivos.

2. Mecanismos de textualização: visam assegurar a coerência temática por meio de uma hierarquia de articuladores que garantem a linearidade, a lógica e a temporalidade do texto. Destacam-se os seguintes elementos: a conexão – organizadores textuais que podem ser aplicados ao plano geral do texto, à transição entre tipos de discurso, etc.; a coesão nominal – sobretudo elementos constituintes dos processos no espaço textual e a coesão verbal – elementos mantenedores da organização temporal e/ou hierárquica de processos (estado, acontecimento, ação).

3. Mecanismos enunciativos: possibilitam a manutenção da coerência pragmática constituída no texto. Nessa camada, relacionam-se: o posicionamento enunciativo e as vozes do texto – envolvem as intenções do produtor, as condições de produção e a situação de recepção do texto; as modalizações – avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático, que evidenciam intenções do texto.

Desse modo, segundo Bueno (2011) baseando-se em Bronckart, para utilizar um gênero qualquer, o usuário da língua precisará mobilizar conhecimentos:

- o contexto de produção/da situação de produção de um texto deste gênero, ou seja, qual o seu contexto físico (lugar de produção, o momento de produção, o emissor, a modalidade possível – oral ou escrita -, o receptor do texto) e qual o seu contexto sócio-subjetivo, ou seja, qual o lugar social de produção (escola, família, igreja, imprensa etc.), qual a posição social do emissor/enunciador na interação que se dará via texto de tal gênero (pai, professor, presidente, operário etc.), qual a posição social do receptor/ destinatário nessa interação (aluno, professor, patrão, presidente etc.), e qual o objetivo (ou objetivos) dessa interação;
- os tipos de discurso e de suas articulações no interior de um texto desse gênero, formando a sua infraestrutura textual;
- dos mecanismos de textualização;
- dos mecanismos de enunciação. (BUENO, 2011, p. 34).

Dolz e Schneuwly (2004, p.71), pesquisadores da Universidade de Genebra, consideram que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Esse conceito de gênero, sistematizado sob o ponto de vista da realidade escolar pelos autores, enfatiza a questão de sua utilização enquanto um instrumento de comunicação em uma determinada situação e, ao mesmo tempo, um objeto de ensino e aprendizagem. Tais autores definem os

gêneros textuais como “megainstrumentos” que possibilitam a mediação entre os sujeitos pertencentes a esferas da atividade da comunicação humana e uma referência aos aprendizes. Sendo assim, o desenvolvimento da autonomia do aluno no âmbito da leitura e da produção textual (oral ou escrita) é consequência direta do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, ou seja, é um processo de apropriação de gêneros textuais.

Nos trabalhos voltados às questões didáticas, o modelo de Bronckart é retomado, mas aliado às capacidades de linguagem que se visa desenvolver. Dessa forma, como veremos no quadro abaixo, é feita uma renomeação de cada um dos níveis de análise visando às finalidades didáticas.

Quadro 1: Relação entre capacidades de linguagem e níveis do modelo de análise de textos de Bronckart

Capacidades de linguagem	Correspondente no modelo de análise de Bronckart	Nomes dados para fins didáticos
Capacidade de ação	Contexto de Produção	Contexto de Produção
Capacidade discursiva	Infraestrutura textual	Aspectos discursivos
Capacidade linguístico-discursiva	Mecanismos de textualização e Mecanismos enunciativos	Aspectos linguísticos-discursivos

Os estudiosos Dolz e Schneuwly (2004) propõem que os gêneros devem ser explorados de maneira que essas capacidades possam se desenvolver no ambiente escolar. Para tanto, sugerem que sejam agrupados a fim de que seja criado um processo de progressão e articulação no processo ensino e aprendizagem, com a ressalva de que esse trabalho não apresenta uma perspectiva reducionista da proposta, pois propõe um trabalho voltado para “as operações de linguagem constitutivas do texto, tais como a ancoragem enunciativa e a escolha do modo de apresentação ou de tipos de sequencialidades.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 58).

Nesse sentido, os autores sugerem que o trabalho com gêneros seja organizado e planejado a partir de um modelo didático (levantamento do conjunto de características de um gênero textual) e de uma sequência didática (conjunto de atividades para o aluno) que possibilite o desenvolvimento das capacidades de linguagem do sujeito. Eles afirmam ainda que “uma sequência didática, precisamente, tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de maneira adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). A sequência didática pode ser considerada como um conjunto de atividades separadas por módulos que

possibilitarão o domínio de gêneros orais ou escritos.

De acordo com essa proposta, a sequência didática segue a seguinte estrutura:

- i.* Apresentação da situação inicial: momento em que o aluno será apresentado a uma determinada situação de comunicação e o objetivo do trabalho a ser realizado;
- ii.* Produção inicial: nesse momento o professor percebe o conhecimento que o aluno possui a respeito de um determinado gênero a partir de uma produção textual oral ou escrita, constituindo assim uma atividade diagnóstica;
- iii.* Módulos: são atividades planejadas de acordo com as necessidades detectadas na primeira produção, com o intuito de oportunizar aos alunos instrumentos necessários para que consigam se apropriar do gênero em estudo;
- iv.* Produção final: essa atividade propiciará ao aluno pôr em prática os conhecimentos adquiridos e ao professor, analisar os avanços.

Nesse sentido, cabe ao ambiente escolar instrumentalizar os alunos para que possam dominar os gêneros nas mais diferentes esferas de comunicação.

Contudo, para realizar esse trabalho, além dessas orientações didáticas, é preciso também refletir sobre os modos de fazer, ou seja, os gêneros de atividade mais adequados para desenvolver cada tarefa em sala de aula: como corrigir um texto ou introduzir um novo tópico ou como abordar as questões linguísticas. Para chegar a esses gêneros da atividade, faz-se necessário investigar os coletivos de trabalho e depreender aqueles que são empregados. Em nosso caso específico, temos procurado investigar entre os próprios formadores, que são todos professores experientes, alguns desses gêneros para que depois possamos levá-los para discutí-los com os docentes dos cursos. Um exemplo desses gêneros levantados é modo de fazer um trabalho com a análise linguística, como veremos na próxima seção.

O trabalho com gêneros textuais na formação continuada

Visando levar os professores a se apropriarem dessa perspectiva teórica e também do gênero da atividade relativo ao modo de fazer um trabalho com a análise linguística, organizamos o trabalho de formação continuada dos professores do 1º

ao 5º ano do Ensino Fundamental na cidade de Itatiba, durante o ano de 2011, em:

- Encontros entre os formadores e assessora do grupo (professora e pesquisadora) a fim de que se estudassem os gêneros da atividade docente desenvolvidos pelos formadores e as teorias de ensino-aprendizagem de gêneros textuais.
- Encontros presenciais quinzenais dos professores com os formadores da Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação.
- Encontros não presenciais quinzenais dos professores para planejamento, registro das atividades em sala de aula, leitura de textos e outras tarefas propostas durante as formações.

Para participar desses encontros, os professores realizaram suas inscrições, selecionando o curso de maior interesse, entre os seguintes temas: Situações Didáticas na Rotina do 1º ano, Alfabetização e Letramento, Gêneros Textuais, Leitura e Análise Linguística, Produção Escrita e Análise Linguística. No total, foram formados 16 Grupos de Estudos, com cerca de 25 professores em cada um.

As pautas de formação são planejadas e organizadas em unidades temáticas relacionadas a um determinado gênero. Um dos mecanismos de ação dos Grupos de Formação é a tarefa pessoal, em que os professores colocam em prática, na sala de aula, as discussões/tematizações dos encontros e registram a reflexão sobre o desenvolvimento das propostas (planejamento, adequações às necessidades dos alunos, intervenções realizadas e avaliação do processo – o que deu certo e o que pode ser melhorado). O retorno deste material pelo professor subsidia o planejamento dos próximos encontros, pois possibilita aos formadores analisar a apropriação do conteúdo formativo pelos cursistas e também propicia um diálogo entre professor e formador, através de devolutivas escritas individuais com considerações relevantes para a reflexão do professor.

Para exemplificar esse movimento formativo, apresentaremos na próxima seção, o encaminhamento de um encontro de formação.

Do trabalho do professor ao trabalho do aluno: a análise linguística

Nesta seção, apresentaremos um dos encontros de nossos grupos de formação, cujo objeto de trabalho e reflexão foi a análise linguística na perspectiva dos gêneros textuais e os modos de se fazer um trabalho com ela em sala de aula, ou seja, um olhar sobre um gênero da atividade docente. Temos procurado nesses

encontros, mais que apontar aos professores o que fazerem em sala de aula, oportunizar momentos em que eles possam vivenciar gêneros da atividade diferentes e refletir sobre a validade deles para depois escolher se eles serão úteis, adequados e importantes para os seus próprios alunos ou se precisam ser reformulados para funcionarem em seu espaço de atuação. Assim, como os gêneros textuais, os gêneros da atividade também são dinâmicos e abertos a incorporar os estilos próprios de cada professor. Com essa postura de trabalho, temos procurado propiciar meios para o desenvolvimento do professor e contribuir mais diretamente para a aprendizagem de seus alunos.

A experiência que descreveremos iniciou-se na Escola (EMEB) Profa. Maria Teresa Degani, local onde acontecem os nossos encontros de formação continuada com os professores dos ciclos I e II do Ensino Fundamental I, do Município de Itatiba, e depois continuou na sala de aula do professor. O encontro que será relatado aconteceu no dia 14 de abril de 2012 e participaram desse momento doze professores do ciclo I (1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos).

Em nossos encontros, elaboramos e discutimos atividades didáticas, que são planejadas e organizadas em torno de unidades temáticas sempre relacionadas ao gênero textual trabalhado em sala de aula, de forma que o professor perceba o quanto, por meio da análise linguística, o ensino da gramática se torna necessário e significativo, possibilitando aos alunos a ação em nossa sociedade por meio da linguagem (cf. BUENO, 2011 e BARBOSA, 2010). A pauta escolhida para esta reflexão teve como tema principal a análise linguística com foco na coesão nominal – as palavras ou expressões que retomam o nome do animal no Verbete de Enciclopédia, gênero trabalhado em sala de aula no momento.

Esta escolha se deu pelo fato deste conteúdo ser realmente uma dificuldade presente nos textos das crianças da Rede e, também pela análise linguística ser ainda uma atividade pouco explorada pelos professores, principalmente do ciclo I. Isso ocorre por acharem, muitas vezes, que as crianças ainda são muito pequenas para observar questões tão complexas. Mas também quando são realizadas atividades linguísticas, elas acontecem de maneira bastante fragmentada, sem qualquer relação com o gênero textual em que esses recursos são utilizados, pois geralmente o que é ressaltado no ensino da gramática são os nomes e suas funções, não o seu uso no texto e as diferenças desse uso de um gênero para outro, conforme Barbosa (2010):

[...] o trabalho com a gramática deixa-se basear em classificações descontextualizadas e volta-se para a exploração de recursos linguísticos colocados à disposição dos sujeitos para a construção de sentidos, seja em atividades de compreensão ou de produção de textos orais e escritos. (BARBOSA, 2010, p. 158).

A formação foi iniciada com a apresentação do objetivo proposto para o encontro, o qual era: “refletir sobre o uso das expressões ou palavras que retomam o nome do animal nos verbetes de enciclopédia – coesão nominal”. Em seguida fizemos a retomada do último encontro onde foi possível lembrar as atividades realizadas anteriormente, fazendo assim uma relação com as propostas desta formação.

Logo após, iniciamos a atividade de análise linguística proposta para o encontro, já empregando o gênero da atividade que gostaríamos de explorar. Entregamos às professoras um verbete de enciclopédia do animal “caranguejo”. Neste texto somente a palavra caranguejo foi usada para se referir ao animal, o que deixou o texto extremamente repetitivo e cansativo de se ler. Segue abaixo trecho do texto utilizado na formação:

O caranguejo é um crustáceo. O caranguejo tem uma carapaça que é uma espécie de casco que protege a cabeça e o corpo. O caranguejo vive em todas as regiões do planeta, especialmente perto da água. No Brasil, muitos caranguejos habitam regiões de mangue. É comum encontrarmos nessas áreas caranguejos como guaiamu, nagoa, siri-baú e siri-candeia. Em geral são caranguejos pequenos, os caranguejos medem cerca de 9 centímetros. A alimentação do caranguejo inclui moluscos, tatuíras, vegetais e restos de animais mortos. Na Ilha Trindade, no Espírito Santo, há caranguejos que levam máquinas fotográficas e outros objetos dos turistas para o mar.

Pedimos às professoras que lessem e identificassem qual o problema desse texto, assim que leram já disseram que estava repetitivo. Questionamos as professoras sobre qual seria a solução para melhorá-lo e imediatamente nos disseram que precisariam substituir a palavra “caranguejo” por outras palavras. Esta foi então a tarefa: observar como poderiam substituir a palavra caranguejo, tornando o texto bem escrito. Organizadas em grupos, as professoras fizeram as substituições de acordo com os conhecimentos que já possuíam sobre essas palavras.

Posteriormente, as professoras foram convidadas a socializar no grande grupo o resultado a que chegaram, e nós, formadoras, íamos registrando na lousa todas as possibilidades de substituições para o nome caranguejo. Ao final da socialização, destacamos os diferentes recursos apresentados e questionamos sobre como nomeá-los ou agrupá-los. O primeiro grupo de palavras identificado foi o

dos pronomes, o mais conhecido pelas professoras e em seguida, identificaram as palavras ou expressões sinônimas. Faltava ainda um grupo de palavras que não havia sido identificado. As professoras perceberam que não eram exatamente aquelas palavras – os verbos – que substituíam o nome do caranguejo, mas não conseguiam nomeá-las, ou seja, sabiam utilizá-las, mas não se lembravam desse recurso. Isso nos mostra o quanto se faz importante aprender primeiramente a utilização destes recursos para somente depois conceituá-los, como podemos observar nas palavras de Barbosa (2010):

As atividades linguísticas (ou de uso) devem preceder as atividades de análise linguística e, dentro dessas, as atividades epilinguísticas devem anteceder as atividades metalinguísticas e ambas devem também ser orientadas para o uso. (BARBOSA, 2010, p. 158).

As professoras perceberam, após muitas reflexões sobre o uso desse recurso, tão importante e nesse caso, o mais utilizado por elas, que haviam apenas omitido o nome do animal, utilizando desta forma, a elipse.

Neste momento, ressaltamos as palavras que poderiam ser utilizadas na substituição do nome do animal nos verbetes de enciclopédia – os pronomes, os nomes ou expressões sinônimas e a elipse, lembrando que este último ainda é pouco utilizado por nossas crianças em suas produções. Partimos então à próxima etapa: as professoras receberam o texto original, a fim de comparar os recursos utilizados pelo autor, verificando se foram os mesmos utilizados por elas.

Logo, perceberam que alguns recursos eram iguais aos que haviam sido utilizados, mas descobriram ainda novas possibilidades para a substituição do nome caranguejo, possibilidades estas que foram socializadas e complementaram a lista existente na lousa. Fizeram comparações com verbetes de enciclopédia de outros animais, e puderam perceber que não existe uma regra para a utilização destes recursos nos diferentes textos do gênero, pois em alguns há o predomínio da elipse e em outros dos pronomes, o que depende do estilo de cada autor.

Ao final das análises e comparações, questionamos as professoras sobre os conhecimentos de nossas crianças em relação a estes recursos, e juntas perceberam que estas pouco sabem sobre esse conteúdo; puderam refletir também sobre como ajudá-las a ampliar seu repertório em relação a esses recursos de substituição. A conclusão do grupo foi que as crianças só poderiam aumentar seu conhecimento a respeito deste conteúdo, se o professor proporcionasse momentos

de análise linguística, pois sozinhas não descobririam.

Encerrando o encontro, sugerimos às professoras que realizassem na sala de aula a atividade de análise linguística, com foco nos recursos utilizados para substituir o nome do animal no verbete de enciclopédia (coesão nominal), e registrassem o encaminhamento da atividade, refletindo sobre o que deu certo e o que pode ser melhorado. O objetivo neste caso era fazer com que o coletivo vivenciasse o gênero da atividade.

Nos registros dos professores, foi possível perceber que o fato de terem passado pela experiência didática de vivenciar um gênero da atividade nos encontros de formação, contribuiu sobremaneira para o trabalho que realizaram com segurança em sala de aula com seus alunos, como podemos observar no registro abaixo:

Na minha sala de 3º ano já estávamos trabalhando com verbetes há algum tempo porque um de nossos projetos, o Animais do Mar, é voltado para esse gênero textual. Sendo assim, temos escrito e revisado textos de algumas duplas, sempre com enfoques diferentes dentro destes. Ao longo das atividades fomos observando os textos prontos, analisando coletivamente o que podia ser melhorado em cada um e verificamos que tinham expressões que se repetiam sempre. Então, resolvemos construir um cartaz com essas palavras e afixamos na sala.

Paralelo a isso, na formação do sexto encontro de formação, fizemos a atividade de análise linguística onde tínhamos que ler e verificar os textos recebidos, observar se eles estavam bem escritos, se podiam ser melhorados e o que fazer para melhorá-los, achei muito interessante e resolvi levar a atividade para minha sala de aula.

Escrevi o mesmo texto recebido no encontro em um cartaz, levei-o para a classe e informei que faríamos a análise de um texto coletivamente, e que leria parágrafo por parágrafo para verificarmos se ele precisava ser melhorado ou se já estava bom.

Logo que coloquei o cartaz na lousa, eles não se continham, e vários repetiram: “nossa, quanto caranguejo!” “tem que trocar!”. Pedi que falassem um de cada vez, e que se atentassem somente ao primeiro parágrafo. Facilmente, foram me dizendo qual palavra eu precisava riscar e qual outra eu deveria pôr em seu lugar ou não. Após a troca ou omissão, eu lia novamente para que verificassem como havia ficado.

Surpreendi-me muito ao ver o quanto eles aprenderam ao longo das atividades, como sentem a necessidade de não serem repetitivos em suas escritas, e como encontram recursos de substituição com facilidade, pois, em alguns momentos, até a omissão de termos consideraram necessárias, e verificaram, através da leitura, que o texto ficava bom sem a palavra. Hoje poucos são os alunos que ainda recorrem ao quadro de palavras da sala, a maioria já incorporou essas expressões em suas escritas, até mesmo os que ainda não dominam convencionalmente o sistema de escrita, participam com informações bem pertinentes. (Professora M. B. O - EMEB A. V.)

Nos textos de alunos, ficou mais claro ainda a apropriação que as crianças tiveram do estudo da coesão nominal.

Canquuru

O Canquuru é um animal mamífero que pode chegar até 85 Kg e pode chegar até 2 metros de altura, em média alimenta-se de frutas e vegetais ele vive nas planícies e florestas da Austrália Nova Guiné e Ilhas Virzenhas

As patas traseiras bem desenvolvidas, existência do marsúpio (bolsa que a fêmea tem no abdômen e onde o filhote se alimenta e termina seu desenvolvimento).

Imagem 1: texto 1, aluno de 3º ano.

Baleia-jubarte

A baleia-jubarte é um animal mamífero pode chegar até 25 a 30 toneladas vive nos mares do mundo todo. Elas possuem 15 metros alimenta-se de krill (pequenas camarão) e pequenos peixes. O bicho é sócil e dá saltos espetaculares. Tem nadadeiras peitorais bem longas, com quase um terço de seu comprimento.

Os filhotes nascem 1 por vez, pesando 1 a 2 toneladas e medindo cerca de 5 metros.

Imagem 2: texto 2, aluno de 3º ano.

Como podemos notar com esse trabalho de formação, ao garantirmos mais recursos aos professores junto à possibilidade de que eles se apropriem destes e possam escolher se os levarão ou não à sua sala de aula, podemos promover o desenvolvimento desse profissional.

Considerações finais

Geralmente, teorias são apresentadas ao professor com a expectativa de que ele as incorpore em seu trabalho, mas não lhe é dada a possibilidade de refletir

sobre elas ou sobre os gêneros da atividade em que elas podem ser desenvolvidas.

A experiência relatada neste artigo procura fugir dessa postura geral, levando-nos, assim, a refletir sobre a importância de garantir ao professor uma reflexão crítica sobre as teorias, mas também os modos de fazer, isto é, os gêneros da atividade do trabalho docente. Nessa perspectiva, tomamos o professor como uma pessoa que tem seus conhecimentos, valores, representações que o acompanharão em seu trabalho; logo investir na formação do professor é investir nessas representações, propiciando ao docente possibilidades de se questionar, de se testar, e também de questionar, de testar teorias e práticas que lhe são apresentadas para, assim, poder abrir-se a novas formas de trabalho e, portanto, poder desenvolver-se profissionalmente.

Notas

* Luzia Bueno é doutora em Ciências da Educação – University of Génève (2006), sob a orientação do professor Jean-Paul Bronckart, professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade São Francisco na cidade de Itatiba, São Paulo. Também é doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP, vice-líder do grupo ALTER-AGE (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações; e Análise de Gêneros textuais), LAF (Langage, Action et Formation) sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart, e GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem). E-mail: luzia_bueno@uol.com.br

** Rafaela Scaransi é pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é chefe do Departamento do Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de Itatiba. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente em Projetos de Formação Continuada dos profissionais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. E-mail: rafascaransi@yahoo.com.br

*** Renata Rocha é pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É formadora de professores do Departamento do Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de Itatiba/SP. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente em projetos de formação continuada dos profissionais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. E-mail: r_rocha82@yahoo.com.br

Referências

BAKHTIN, Mikhail//VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, Jaqueline. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2009.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; Matêncio, Maria de Lourdes Meirelles. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina. Como o psiquismo humano se torna histórico-cultural? As contribuições da análise saussuriana às teses desenvolvimentais de Vigotski. Cadernos CENPEC, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/42>>. Acesso em 02 de maio de 2014.

BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.

FAÏTA, Daniel. Gêneros do discurso/Gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, Anna Rachel (org.). **O Ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, Silvana (org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**: uma homenagem a Ângela Kleiman. Vinhedo: Horizonte, 2010..

_____. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. & COUTINHO. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

MACHADO, A.R. & LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Linguagem em (Dis)curso*. **Palhoça**, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros Textuais: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC-Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002.

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2, 2005. Disponível em:

<http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.18.N.2_2005_ARTIGOSWEB/VicentinaRamires_PANORAMA-DOS-ESTUDOS_Vol18-N2_Art02.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2014.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Recebido em: novembro de 2013.

Aprovado em: janeiro de 2014.