

# Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa

Sandoval Nonato Gomes-Santos\*

Caroline Seixas\*

## Resumo

O objetivo deste estudo é descrever o processo de apropriação de gêneros textuais por licenciandos em Letras na instância da formação profissional inicial. Mais precisamente, no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino de Português, ofertada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ocasião em que lidam com a tarefa de produzir e avaliar um projeto didático concebido no Curso de Metodologia e implementado por ocasião de seu estágio supervisionado. Trata-se de gêneros textuais da formação docente, a saber: i) anotações escritas em cadernos de notas pelos licenciandos durante o Curso, em grupos de trabalho, sobre a concepção do Projeto Didático; ii) microaulas ministradas pelos grupos de trabalho para os colegas de Curso com base nos projetos didáticos em desenvolvimento, e iii) artigos acadêmicos produzidos pelos licenciandos como síntese do processo e produto final do Curso. Do ponto de vista teórico e metodológico, as questões que apresentamos são iluminadas, por um lado, pela reflexão sobre o conceito de gênero textual desenvolvida no campo dos estudos do texto e do discurso (com base na referência fundadora de Bakhtin (1929; 1953)) e, por outro, pela reflexão sobre o ensino de língua desenvolvida no campo dos estudos em linguística aplicada e didática de línguas. A hipótese é que a descrição do processo de produção de gêneros textuais constitutivos da formação docente forneçam subsídios capazes de incrementar a reflexão sobre o trabalho do professor de Português para a escola brasileira da contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino de língua. Formação docente inicial. Gênero textual. Trabalho docente.

---

\* Universidade de São Paulo.

Há quem ensine  
guiando os outros como cavalos,  
passo a passo:  
há talvez quem se sinta satisfeito  
sendo assim guiado.  
Há quem ensine elogiando  
o que vê de bom e divertindo:  
há também quem se sinta satisfeito  
sendo encorajado.  
Há quem eduque, sem esconder  
o absurdo que existe no mundo, estando aberto a toda  
revelação, mas tentando  
ser franco com o outro como consigo mesmo,  
sonhando com os outros como agora não são:  
cada um só cresce se for sonhando.  
(DOLCI *apud* SAVIANO, 2010, p. 50)

## Introdução

A formação do professor de português é tema de prestígio, entre outros campos acadêmicos, no percurso dos estudos brasileiros em Linguística Aplicada (v., para um estado da arte, KLEIMAN, 2001). Na esteira da contribuição desses campos, este estudo busca explorar a hipótese de que os processos de formação inicial para a docência se constituem pela apropriação de gêneros textuais – gêneros catalisadores, no dizer de Signorini (2006) – cuja incorporação permite um certo exercício do ofício pelos aprendizes de professor, um exercício prévio, um ensaio.

Para tanto, o estudo descreve e analisa o processo de apropriação de gêneros textuais por licenciandos em Letras no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino de Português, ofertada semestralmente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ocasião em que lidam com a tarefa de produzir e avaliar um Projeto Didático (ou Sequência de Ensino) concebido no Curso de Metodologia e implementado por ocasião de seu estágio supervisionado. Trata-se do que se pode chamar de gêneros textuais da formação docente, compreendendo, no estudo de caso em questão: i) anotações escritas em cadernos de notas pelos licenciandos durante o Curso, em grupos de trabalho, sobre a concepção e o planejamento do Projeto Didático; ii) microaulas ministradas pelos grupos de trabalho para os colegas de Curso, com base nos projetos didáticos em desenvolvimento, gravadas em áudio e vídeo, e iii) artigos acadêmicos produzidos pelos licenciandos como síntese do processo e produto final do Curso.

Explorar a hipótese de que há gêneros textuais que catalisam processos de aprendizagem do ofício conduz-nos a qualificar seu funcionamento na instância

da formação acadêmica: sob a ótica do aprendiz do ofício, os gêneros textuais que circulam na formação são objetos de estudo que se converterão em instrumentos do trabalho de ensino do futuro professor. Em outros termos, são instrumentos de ensino constitutivos da caixa de ferramentas de que o aprendiz de professor se apropria no âmbito da formação inicial. Talvez esta fosse uma pergunta central em todo projeto de formação do professor – como o profissional (em formação inicial e continuada) constrói sua caixa de ferramentas, de que ela se compõe, qual a sua extensão?

Ao longo do exercício da profissão, essa caixa ou arsenal de instrumentos – *outillage*, nos termos de Schneuwly (2001) – vai, por hipótese, diversificando-se – novos instrumentos são a ela integrados, instrumentos tradicionais caem em desuso ou são remodelados –, processo em que intervêm determinações de natureza sociológica, cultural e histórica, bem como aquelas decorrentes das vicissitudes das interações em sala de aula entre professor e aluno. Trata-se, portanto, de uma caixa de ferramentas que, ao incorporar elementos da tradição e da cultura escolar, é instanciada no intercâmbio comunicativo, não sendo suas propriedades definidas absolutamente *a priori* nem preexistentes a seu uso na sala de aula.

Assim formulado, o objetivo de compreender os modos de apropriação de gêneros textuais do ofício de ensinar por licenciandos em formação profissional inicial exige explicitar em qual base teórica assentamos nosso ponto de vista sobre o trabalho de ensino e os gêneros textuais.

### **Do ofício de ensinar: gêneros textuais como instrumentos didáticos**

O que funda o estatuto da ação de ensinar? Para Tardif e Lessard (2005), ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, agindo sobre suas capacidades de aprender, para os educar e os instruir, com a ajuda de programas, de métodos, de livros, de exercícios, de normas, etc.

A linguagem é dispositivo central nessa ação, já que é por ela e nela que se materializa a intencionalidade didática do trabalho de ensino; muito mais central, talvez, do que qualquer outra forma social de circulação e apropriação de conhecimento.<sup>1</sup>

Na percepção de Schneuwly (2009), o trabalho de ensino medeia o processo de circulação de objetos de saber na situação didática, em que tais objetos, uma vez previstos como objetos de ensino nos programas e currículos,

---

1 - O que remete ao sentido etimológico do ato de ensinar (*insignare*): “fazer conhecer pelos signos” (*faire connaître par les signes*), segundo a definição de Rey (1992, p. 695), mencionada por Schneuwly (2009, p. 32).

transformam-se, em decorrência de determinações de diversa ordem, em objeto ensinado. Assim, o objeto ensinado é “o resultado constantemente retrabalhado da ação do professor, que segue uma lógica própria, articulado continuamente à outra ação, a aprendizagem escolar, que, por sua vez, segue a lógica dos alunos”<sup>2</sup> (SCHNEUWLY, *op. cit.*, p. 24).

Dois gestos didáticos fundadores conformam esse processo de construção do objeto ensinado e são mediados pelo trabalho de ensino: por um lado, os objetos de saber são tornados presentes (presentificados) na cena didática “por diferentes procedimentos de ensino (objetos, textos, fichas, exercícios, situações-problema etc.)”; tornam-se, portanto, objetos de uso, de consumo, “a propósito do qual novas significações podem e devem ser elaboradas” (SCHNEUWLY, *op. cit.*, p. 31).<sup>3</sup> Por outro lado e em relação de reciprocidade com esse gesto de presentificação, os objetos são elementarizados, ou seja, determinadas dimensões ou aspectos deles constitutivos são eleitos como pontos ou tópicos a serem tratados como objetos de estudo particulares. Sendo constituído em linguagem, em seus diferentes registros semióticos, trata-se de um processo de dupla semiotização.

No processo de construção do objeto ensinado, o trabalho docente atua pelo uso de instrumentos didáticos, um conjunto complexo de dispositivos que permite criar o contexto (*milieu*) em que a interação didática ganha corpo:

(...) uma série de elementos que em conjunto permitem a transformação possível da relação do aluno com o objeto de ensino de que ele deve se apropriar: tanto as fichas quanto os comandos das atividades; os meios de expor, a linguagem e a gestualidade; todo dispositivo material que atua, em um dado momento, quando se está em um contexto didático. Notemos que se trata necessariamente de um espaço a ser considerado multimodal (SCHNEUWLY, *op. cit.*, p. 32).<sup>4</sup>

Três categorias de instrumentos didáticos são distinguidas por Schneuwly (*op. cit.*, p. 33-4). A primeira compreende os instrumentos constitutivos do ambiente institucional e material da escola, não sendo determinados por uma disciplina

---

2 - *L'objet enseigné est (...) le résultat sans cesse retravaillé de l'action de l'enseignant, suivant sa propre logique, articule continuellement à cette autre action, l'apprentissage scolaire, qui suit la logique des élèves.* Traduções de obras não publicadas em português, neste artigo, são de nossa responsabilidade.

3 - *à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves.*

4 - *une série d'éléments qui, ensemble, font qu'il y a transformation possible du rapport de l'élève à l'objet d'enseignement qu'il doit s'approprier: aussi bien des fiches que des consignes de travail, des moyens de montrer, bien entendu le langage et la gestualité, tout le dispositif matériel qui contribue à un certain moment qu'on est dans un milieu. Notons qu'on est ici nécessairement aussi dans un espace qu'il faut considérer comme étant multimodal.*

escolar em particular: o tempo e o espaço da aula (incluído o mobiliário), a lousa, o giz e a caneta-piloto, o retroprojetor e o projetor de *slides* (*datashow*), as fichas de exercícios, os livros, o caderno, o computador, etc.

As outras duas categorias de instrumentos didáticos vinculam-se ao funcionamento das disciplinas escolares. Trata-se de instrumentos que permitem a implementação dos dois processos anteriormente mencionados: a presentificação – o encontro e a interação do aluno com o objeto de ensino – e a elementarização – o direcionamento da atenção do aluno para determinadas dimensões (elementos, pontos) constitutivas desse objeto.

Entre essas duas categorias, a primeira compreende instrumentos de ordem material, ou seja, o conjunto do material escolar: livros didáticos, registros em áudio e vídeo, cadernos de exercícios, apostilas, textos xerocopiados etc. A segunda compreende o conjunto de discursos elaborados pela escola sobre o objeto de ensino, os modos como ele é exposto verbalmente na aula, os modos como se configura na interação entre professor e aluno – por exemplo, por meio do par pergunta-resposta (GOMES-SANTOS; ALMEIDA, 2009).

Schneuwly assinala que não há relação de exterioridade entre as duas categorias de instrumentos didáticos vinculados a uma disciplina, já que

a relação entre função no processo de semiotização – presentificar/elementarizar – e categoria do instrumento didático não é unívoca: a segunda categoria também pode garantir o acesso do aluno ao objeto de ensino, tanto quanto o material escolar pode assegurar, por formas específicas, o direcionamento da atenção do aluno (SCHNEUWLY, 2009, p. 34).<sup>5</sup>

Os instrumentos do trabalho de ensino – de ordem material e de ordem discursiva – guardam uma natureza semiótica constitutiva, configurando-se, na situação didática, como gêneros textuais particulares à ação docente, gêneros **para** ensinar.<sup>6</sup> Considerada a hipótese de que, ao planejar e implementar seus projetos didáticos, o professor incrementa continuamente sua caixa de ferramentas pela

---

5 - *Le rapport entre fonction dans la sémiotisation – rendre présent et montrer/mettre en évidence – et catégorie n'est cependant pas univoque: la seconde catégorie peut également garantir la rencontre de l'objet, tout comme inversement le matériel scolaire peut assurer, par des formes spécifiques, le guidage de l'attention.*

6 - Esse funcionamento se distingue daquele que assumem os gêneros textuais quando tomados como gêneros **a** ensinar, situação em que funcionam como objetos de ensino, sobre o qual atuam, de maneira complementar, mas não necessariamente simultânea, o trabalho de ensino do professor e as estratégias de aprendizagem dos alunos, um e outras engendrados por diferentes ritmos, estilos e táticas. A distinção entre “gêneros para ensinar” e “gêneros a ensinar” inspira-se naquela proposta por Hofstetter e Schneuwly (2009) entre “saberes a ensinar” e “saberes para ensinar”.

recepção e produção de gêneros textuais transformados em instrumentos de ensino, a questão de que nos ocupamos aqui é como se opera esse processo de recepção-produção dos gêneros-instrumentos quando se trata de profissionais em formação inicial para a docência.

Ora, captar esse processo supõe, a nosso ver, aderir a uma perspectiva genética de compreensão dos gêneros textuais, considerando-os não como formas em que se alojam conteúdos, mas como compósitos cuja geração supõe diálogo entre indivíduos e entre textos. É esse princípio dialógico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929; BAKHTIN, 1953) o desafio constante da investigação que toma o conceito de gênero no interior de uma concepção de linguagem como prática social.

Na perspectiva genética de que falamos, descrever e analisar gêneros textuais supõe tomá-los nas práticas em que são gerados, no acontecimento que permite suas condições de emergência; em uma palavra, e para falar em termos metafóricos, nas faíscas, nas centelhas produzidas pelo encontro (confronto, reencontro) de textualidades e subjetividades. É à descrição e à análise de um caso particular desse processo que se dedicarão as próximas seções deste estudo.

## **O contexto acadêmico de formação profissional**

O campo social particular em que se processou a apropriação dos gêneros de que nos ocupamos é a formação acadêmica para a docência, mais especificamente o Curso de Metodologia do Ensino de Português II (EDM 0406), componente curricular constitutivo da Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) ofertado no segundo semestre do ano acadêmico na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O Curso tem carga horária de 120 horas e busca proporcionar aos licenciandos a reflexão sobre teorias e práticas de ensino de língua portuguesa, fornecendo subsídios metodológicos para tanto, viabilizando e orientando práticas de estágio.<sup>7</sup>

A turma é formada por alunos de idades diversas, fato típico no ambiente acadêmico, numa universidade pública situada na metrópole paulistana. Trata-se de turma numerosa, composta por aproximadamente 60 alunos. Para o ingresso na licenciatura, é necessário que os alunos tenham concluído, no mínimo, metade das disciplinas do bacharelado em Letras,<sup>8</sup> embora muitos prefiram primeiro obter o

---

7 - Do total de 120 horas, 60 horas correspondem às aulas na universidade, e outras 60 horas, ao estágio realizado pelos licenciandos. Além dessas, outras 120 horas são obrigatórias no âmbito da disciplina Metodologia de Ensino de Português I, que antecede a de que tratamos aqui e é ofertada no primeiro semestre do ano acadêmico.

8 - O que se identifica com o tradicional regime de formação nas universidades brasileiras, que tinha por base o esquema “3 + 1”: a garantia do título de bacharel após três anos de integralizado o currículo

título de bacharel, para, depois, fazer o curso de licenciatura, além de encontrarmos nas turmas muitos alunos que já atuam como professores (mesmo sem possuir o título de licenciado).

### O projeto do Curso

O projeto do Curso articulou um conjunto de atividades implementadas entre agosto e dezembro de 2010. Tais atividades articularam-se em torno de um dispositivo didático particular: os licenciandos deveriam elaborar e avaliar um projeto didático concebido no Curso de Metodologia e implementado por ocasião de seu estágio supervisionado. Com base nesse objetivo global, o conjunto de atividades acadêmicas do Curso permitiu a produção de diferentes textos pelos alunos e compreendeu:

- Discussões coletivas: a partir da leitura individual de bibliografia específica da área (que deveria ser realizada antes de cada aula), os alunos eram orientados a debater sobre assuntos relacionados à prática docente e ao ensino de língua materna, com foco no planejamento e execução do trabalho de ensino, tocando em pontos específicos como a interação em sala de aula, o processo de transposição e sequenciação didáticas, além dos elementos didáticos do trabalho de um professor (como os objetos de ensino, as práticas de linguagem, os gestos e instrumentos didáticos, as tarefas, etc.).
- Discussões e registro, em grupo, do processo de elaboração do Projeto de Ensino: em grupos de trabalho, os alunos elaboraram o projeto de ensino implementado no estágio, processo que foi registrado por eles em cadernos de notas disponibilizados pelo professor. As notas topicalizam o plano individual da sequência de cada aluno, como também as discussões que nortearam as escolhas do grupo e eventuais alterações no decorrer da implementação do projeto.
- Apresentação de microaulas, em grupo: nessa atividade, cada grupo foi convidado a apresentar para os demais colegas da turma uma aula do projeto em desenvolvimento, através de intervenções que duraram cerca de quinze minutos cada e buscaram simular a situação didática com a qual os

---

e título de licenciado, condicionado à integralização curricular complementar relativa ao Curso de Didática (Geral e Didáticas Especiais, entre as quais, do Português, no 4º ano), além de outras disciplinas pedagógicas.

licenciandos se confrontariam por ocasião da implementação do projeto, no estágio de regência.

- Elaboração individual de artigo acadêmico sobre o estágio realizado: após a implementação de cada projeto durante o estágio em regência, os alunos elaboraram um artigo acadêmico em que descreveram as atividades realizadas, o objetivo do projeto, as dificuldades encontradas, as alterações no cronograma inicialmente pensado, além das referências teóricas que nortearam uma breve análise do processo de implementação.

### **Corpus**

A implementação desse conjunto de atividades permitiu a produção individual, em grupos e coletiva de um conjunto amplo de textos pelos licenciandos. Muitos outros textos foram provavelmente gerados ao longo das atividades, os quais se mantiveram à sombra da mediação do professor-formador e, portanto, de sua possibilidade de registro. Um exemplo são as intensas discussões orais que ocorreram tanto coletivamente, quando da discussão sobre os textos recomendados para as aulas, quanto nos grupos de trabalho, quando da elaboração dos projetos de ensino.

Ao observarmos os três gêneros produzidos pelos alunos durante o Curso, percebemos que o projeto de ensino vai sendo trabalhado pouco a pouco, em primeiro lugar a partir das notas, pelas quais podemos visualizar como ele foi se tornando presente nas discussões iniciais feitas em aula e nas discussões nos grupos de trabalho; em segundo lugar, na apresentação da microaula, momento de expor aos colegas e ao professor uma porção do planejamento feito em grupo; e em terceiro lugar, na elaboração do artigo acadêmico, numa produção de caráter ensaístico, na qual caberia ao aluno não somente expor como se deu a elaboração e implementação do projeto, como também observá-lo de maneira crítica, avaliando alguns aspectos desta implementação. A análise dos gêneros produzidos nos leva a perceber, em última análise, os diferentes modos com que construíram seu próprio processo de aprendizagem.

### **Gêneros textuais da formação docente: dois estilos de apropriação**

Para ilustrar a descrição a seguir, optamos particularmente pelas produções de dois alunos: o aluno P. e a aluna L., selecionados com base na percepção de que se tratou de dois casos passíveis de contraste, dadas suas aparentes diferenças, traço que, aliás, atravessa o amplo *corpus* de textos. Com efeito, as produções dos dois alunos permitem entrever e apreciar como o mesmo objeto de saber (o projeto de ensino

e os demais gêneros textuais em que se baseou sua produção e implementação) é reconstruído de duas formas particulares, com base em diferentes modos de inserção nas atividades do Curso e de recepção dos textos que nele circularam.

### As notas

Com o objetivo de consignar as atividades desenvolvidas aula a aula, as notas são utilizadas tanto como dispositivo didático, na medida em que levam os alunos compulsoriamente a refletir sobre suas atividades do dia no momento em que efetuam os registros, quanto como instrumento de regulação, já que foram objeto de avaliação no Curso. Elas tornam visível a gênese dos projetos de ensino, pois é nelas que os alunos registraram os aportes teóricos que os guiaram, as discussões entre os integrantes de cada grupo que foram conduzindo a delimitação do projeto, a participação do professor, direta ou indiretamente, além de comentários a respeito das apresentações das microaulas do próprio grupo e dos demais. Os tópicos discursivos e os elementos textuais variam no conjunto de notas, pois, a cada aula, um integrante do grupo era responsável pelas anotações, devendo, ao final do curso, haver ao menos uma anotação de cada integrante, de acordo com as instruções dadas pelo docente. Complementarmente, observa-se certa regularidade nas anotações, já que são fruto de uma mesma aula, vivida por indivíduos distintos.

A leitura dos cadernos aos poucos possibilita visualizar a estrutura do curso, formando uma moldura geral relacionada às atividades desenvolvidas pelos alunos, além de permitir a verificação das distintas maneiras de se perceber e registrar uma mesma atividade vivida em grupo, sendo, portanto, uma importante amostra de como a linguagem se reformula de diferentes maneiras no contexto de sala de aula. As notas compreendem, então, uma importante fonte no exame da apropriação do gênero projeto de ensino, pois trazem consigo a reflexão vivida para se chegar a tal apropriação e são também materializações do processo de aprendizagem.

Podemos observar, por exemplo, na produção do gênero notas, que P. e L., mesmo tendo recebido a mesma orientação proveniente do mesmo professor, fizeram seu registro, isto é, reconfiguraram a mesma mensagem, de maneiras distintas, de acordo com parâmetros próprios. As anotações de P., em geral, são concentradas e precisas, de maneira a descrever as atividades da turma, como também as atividades do grupo de trabalho do qual fez parte. Por sua vez, em seu caderno de notas, L. age de maneira narrativa e argumentativa, trazendo à tona, com detalhes, as atividades do grupo como um todo e também as internas a seu grupo.

TABELA 1: Notas dos alunos P. e L.

NOTA feita por P (9/11/10)	NOTA feita por L (9/11/10)
Assistimos a apresentações.	<p>A aula, assim como a anterior, tratou da apresentação de micro aulas.</p> <p>O primeiro grupo a se apresentar elaborou uma aula acerca da coesão em narrativas fazendo uso de histórias em quadrinhos. O quadrinho selecionado como material didático para a micro-aula foi “Persepolis”.</p> <p>O segundo grupo também trabalhou com quadrinhos. Distribuíram uma folha com os desenhos dos quadrinhos e com os baldezinhas vazios para serem preenchidos</p> <p>O terceiro grupo buscou trabalhar elementos de argumentação através da descrição da eleição do Tiririca a deputado federal.</p> <p>O quarto grupo trabalhou o exercício da linguagem poética através da elaboração de um festival. A micro aula apresentada tratou da leitura de trechos de “carta a um jovem poeta”. Houve também a leituras dos poemas vencedores do festival.</p> <p>O quinto grupo falou sobre coerência. Iniciou tratando questões como “o que é um texto”. Depois seguiu apresentando exemplos de frases que apresentavam incoerência. A atividade consistiu na discussão de uma série de questões acerca das capas de revista apresentadas. A seqüência termina com a proposta de uma dissertação.</p> <p>O sexto grupo trata de biografias e autobiografias. A micro aula iniciou-se com uma explicação acerca do uso da informática e as mudanças sociais que esse uso provocou. Mencionou a questão da escrita acerca da vida em redes sociais, chegando assim ao gênero biografia. Depois houve a proposta de escrita de um texto que se aproximasse do gênero biografia, o tema era: “Um dia em minha vida.</p> <p>O último grupo trabalha narrativa através do conto. Comparação entre o contista e o fotógrafo. Leitura do primeiro parágrafo do conto “A cartomante” de Machado de Assis. Atividade produção de uma re-criação de uma história, de uma narrativa, baseada no conto “O lixo” e chegar a uma produção de texto.</p>

Claramente perceptível a grande diferença entre ambos, observamos como se deu o registro da mesma aula pela mesma atividade (o registro da nota). A aula do dia 9/11/10 consistiu na apresentação de microaulas de diversos grupos da

turma. A nota de P., como ocorre em boa parte do caderno de seu grupo, é bastante precisa e pontual. Com apenas uma frase, na primeira pessoa do plural, P. descreve a atividade desenvolvida por seu grupo durante a aula nesse dia. L., no entanto, narra com detalhes a apresentação dos sete grupos que fizeram sua exposição oral, procurando descrever o objeto de ensino em questão, além das atividades propostas pelos projetos de ensino desses grupos. Além disso, L. também faz citações precisas de textos utilizados. No exemplo mencionado, notamos que P. descreve, de fato, as atividades de seu grupo e da perspectiva do próprio grupo. A nota de L., no entanto, constrói-se da perspectiva dos outros grupos que estão se apresentando.

### **As microaulas**

As microaulas se constituem também em ocasião de apropriação do gênero projeto de ensino, na medida em que os licenciandos tiveram que eleger uma porção desse projeto, convertendo-a em um simulacro de aula, uma tentativa de recriar o ambiente escolar (de forma muitas vezes caricatural).

Observa-se que a implementação dessa atividade como dispositivo didático pelo professor da turma foi o que possibilitou aos licenciandos um distanciamento não só de seu próprio projeto de ensino, como também dos demais colegas, o que se materializou, entre outras posturas, em sua adesão ao papel de aluno nas interações que ocorreram durante a apresentação.

Tendo sido apresentadas em grupo, as microaulas variaram com relação a sua estrutura de acordo com a maneira como foi criado o ambiente necessário para a realização da atividade, razão pela qual esboçamos uma classificação em dois tipos de acordo com o grau maior ou menor de simulação da atividade:

- meta-aula: apresentações que procuram descrever e relatar para os colegas os elementos do projeto. Nesse formato, o grau de simulação é mínimo, não sendo encontrados gestos típicos do trabalho do professor, uma vez que se assemelham a exposições orais, tais como seminários acadêmicos.
- misto: apresentações que procuram mesclar a descrição e o relato dos componentes do projeto de ensino, em discurso expositivo, com a simulação efetiva de uma aula em que se pode observar instrumentos didáticos presentes na prática docente como o uso do par pergunta-resposta (GOMES-SANTOS; ALMEIDA, 2009) que conduz muitas vezes à elementarização dos objetos de ensino e permite que sejam destrinchados para os alunos-colegas-assistentes.

A configuração das microaulas de P. e L. indicia novamente modos de apropriação particulares a cada um dos licenciandos. Complementarmente às notas, que traziam a maneira como os alunos recebiam a voz do professor, dos textos discutidos e das exposições dos colegas, além de registrarem atividades feitas pelo próprio grupo; as microaulas revelam a seleção de elementos do projeto, de dimensões do objeto de ensino nele previsto e sua publicização para os colegas. Aqui, mais uma vez, é claramente perceptível como P. e L. produzem gêneros com o mesmo objetivo, e como o resultado dessa produção materializa processos de apropriação mais ou menos particulares a cada um desses sujeitos.

A apresentação de P. consiste basicamente em exposição precisa dos textos elencados como instrumentos didáticos no projeto de ensino de seu grupo. São lidos trechos dos textos escolhidos e apresentados muitos exemplos de atividades que podem ser propostas com o uso dos textos. Essa maneira de expor parte de sua produção mantém características das notas, na medida em que é precisa, pontual, descritiva, expositiva.

QUADRO 1: Excerto de microaula de P. (01:45 - 03:05 min.)

P: (...) o segundo texto de narrativa de viagem já pro ano de mil e quinhentos é a carta de descobrimento de pero vaz de caminha.. o TREcho que nós selecionamos é um trecho piquininho, eu vou ler.. quatro linzhinhas dele... e dali avistamos homens que andavam pela praia uns sete ou oito segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro.. é justamente as primeiras impressões dos nativos quando eles chegam né... [fecha a porta da sala]... aí continua assim ele descrevendo.. pardos, nus, sem coisa alguma que descobrissem suas vergonhas.. traziam arcos nas mãos e suas cerdas.. vinham todos rijamente em direção ao batel e nicolau coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos e eles os depuseram... então é.. o que pode ser trabalhado nesse texto?.. desc é a a a... o ato de descrever as pessoas né na visão do conquistador europeu.. é... e também uma coisa interessante.. isso aqui é fato ou é ficção?.. é fato que tá sendo narrado e é um fato... e::... e o contexto da expansão marítima portuguesa né.. a visão do conquistador no ano de mil e quinhentos (...)

A aula apresentada por L. não só apresenta os textos utilizados como instrumentos didáticos como também simula explicitamente a implementação do projeto, por meio de uma aula dada aos colegas, que fingiam ser alunos de ensino fundamental. A exposição de L. traz gestos típicos da prática docente; faz uso da lousa, interage diretamente com os alunos pelo par pergunta-resposta, além de construir em conjunto com eles as conclusões a que deveriam chegar com a aula.

QUADRO 2: Excerto de microaula de L. (3:13 – 3:40 min)

L: bom.. vamos aqui com nosso primeiro hai-kai... ((lê o hai-kai escrito previamente na lousa e aponta com o dedo conforme vai lendo)) pétala caída que torna ao galho a!! é a borboleta.. bom.. cadê o giz? tá aqui? tá... quais são as palavras fundamentais as palavras mais importantes do nosso poeminha? [aponta com o braço para a lousa e direciona o olhar para os alunos] quem sabe?

Alunos: pétalas

L: PÉtala ((sublima a palavra pétala na lousa))

Alunos: borboleta

L: e borboLEta ((sublinha a palavra borboleta na lousa))... muito bem

Observamos então que tanto P. quanto L. expõem o que aprenderam a respeito da prática docente e fazem referência direta ao texto trazido como instrumento didático. Contudo, a maneira como o objeto de saber é apresentado aos colegas e ao professor é bastante distinta nas duas apresentações. P. mantém em seu enunciado, assim como o fez nas notas, a descrição objetiva e precisa de seu projeto de ensino, ao passo que L. apresenta seu projeto simulando o trabalho de um professor, não somente por sua elocução, mas também por sua gestualidade e pelo uso da lousa e do giz.

### Os artigos acadêmicos

Os artigos trazem a descrição do contexto escolar no qual foram realizadas as intervenções de estágio, com características da instituição que acolheu o licenciando, além de dados do docente em cuja turma se realizou a implementação do projeto. Após essa contextualização inicial, os artigos trazem descritos os objetivos do projeto de ensino desenvolvido, as atividades efetivamente realizadas e considerações analíticas ilustradas pelas referências teóricas discutidas no Curso, a respeito da elaboração do projeto e sua implementação. Podemos observar também como ocorreram mudanças na sequência inicialmente pensada (a qual acompanhamos pelo gênero notas), tanto por exigência das instituições de ensino, quanto por necessidade de adequação à turma na qual ocorreu a implementação.

É possível afirmar, portanto, que o gênero artigo encerra as atividades desenvolvidas durante o Curso, uma vez que permite não apenas a descrição e o relato das atividades vivenciadas (como encontramos nos gêneros notas e microaulas), mas a avaliação da própria vivência da prática escolar, por meio da implementação do projeto. Outra vez P. e L. deixam emergir, à sua maneira, o processo de aprendizagem do mesmo objeto de saber.

O artigo de P. justifica, descreve e analisa seu projeto, com características que muitas vezes fazem lembrar a apresentação da microaula; seu artigo é repleto de tabelas, siglas e traz, em anexo, os textos usados como instrumentos didáticos.

Em seu artigo, P. elege como tópico central de problematização o uso das novas mídias contemporâneas, em especial a Internet, como instrumento didático para o ensino da língua materna. Defende seu uso para propiciar uma aproximação dos alunos com o objeto de estudo proposto (as narrativas de viagem), de forma a articular o uso de recursos da mídia digital com o estudo escolar da literatura.

QUADRO 3: Excerto da introdução do artigo acadêmico de P.

(...) A intenção, a priori, será fazer com que os alunos estejam aptos a descrever um local visitado pessoalmente ou através da Internet (...).

Esse tópico percorre quase toda a extensão do artigo e de diversas formas, tendo sido saliente no conjunto de notas e na microaula do grupo de que P. fazia parte. São apresentadas inúmeras sugestões de atividades, geralmente pesquisas para serem realizadas em casa pelos alunos, bem como diversas justificativas para o uso da Internet.

O artigo de L. apresenta caráter narrativo, assim como muitas das notas de seu grupo; descreve e analisa a implementação do projeto a partir de um problema levantado no início do artigo: “Dar-se-ia a substituição de significados da mesma forma tanto no momento material como no poético?”. Em seu artigo, L. faz referência ao mesmo texto já citado nas notas e na microaula, utilizado para justificar e embasar as opções didáticas de seu projeto:

QUADRO 4: Excerto de artigo de L.

(...) Deu-se então início a uma atividade de pesquisa que apontasse algum ponto sólido que funcionasse como partida para a inserção do aluno no universo poético e na compreensão e produção de metáforas. Tal ponto foi encontrado na obra “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação” de Tizuko Morchida Kishimoto que coloca o faz-de-conta como o elemento fundamental para a gênese da metáfora. Assim, surgiu no grupo o desejo de observar a passagem do faz-de-conta à produção da metáfora. (...)

Relações intertextuais – de natureza temática e formal – atravessam os textos produzidos por P. e L. ao longo do percurso de geração dos três gêneros textuais

de que se foram apropriando com vistas à geração do projeto de ensino: em seu planejamento (pelas notas), na simulação de sua implementação (pelas microaulas) e na avaliação da implementação efetiva (pelos artigos acadêmicos).

A descrição desse percurso, conforme propusemos, aponta para aquilo que talvez marque mais centralmente o processo de geração dos gêneros textuais – sua natureza intergenérica constitutiva. Nesse percurso, conformam-se estilos mais ou menos particulares aos sujeitos, como “reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado” (BAKHITIN, 1953/2003, p. 265).

### Considerações Finais

A descrição do processo de apropriação de gêneros textuais por licenciandos em Letras que propusemos ajuda-nos a refinar pelos menos dois pressupostos da reflexão sobre a formação docente ensejada pela academia brasileira.

O primeiro diz respeito à indissociabilidade entre formação e trabalho, e a posição central desse último em qualquer investimento de formação. Nessa direção, formar o professor é, em grande medida, ensiná-lo a compor sua caixa de ferramentas, a manejar os instrumentos de seu trabalho, a pensar e a agir sobre eles de maneira autônoma. O conceito de gênero textual aparece vigoroso nesse empreendimento – qualificado pela teoria do trabalho docente, é descrito e analisado como instrumento didático no trabalho de ensino, esse último compreendido como ação semioticamente motivada, como *in-sign-are*.

Mas que tipo de aproximação do trabalho de ensino é possível no contexto da formação profissional inicial? Na situação particular de que tratamos, essa aproximação se baseou em um dispositivo de formação que permitiu a inserção protagonista em práticas de recepção e produção de gêneros textuais pelos licenciandos, entre as quais: anotar para planejar, simular para implementar, implementar para avaliar. Não nos esqueçamos de que se trata de práticas de letramento, o que inevitavelmente remete ao segundo pressuposto da reflexão sobre a formação, qual seja o de que formar é também letrar o professor, torná-lo efetivamente a autoridade em educação.

Por fim, vale destacar que o traço comum do circuito de práticas de letramento constitutivas da formação é que todas pressupõem um grau sofisticado de ficcionalização (no sentido vygotskiano da noção (VIGOTSKI, 2003)). Na instância da formação, como no trabalho escolar efetivo, a produção de um projeto de ensino é sempre a proposição de um projeto de dizer, uma aposta ficcional. É precisamente essa natureza ficcional da situação institucional de

ensino do ofício que insere o aprendiz no desafio de encenar ser professor ainda não sendo, no desafio de se posicionar nessa entrecena. É também o que permite ao professor-formador esse gesto movediço de “sonhar *com os outros como agora não são*”.

Talvez esteja aí uma indicação possível para a tarefa de formação das novas gerações de professores para a nossa escola pública brasileira, bem simbólico e material central no processo de reinvenção do país.

### **Textual genres in the initial professor training: The Portuguese teaching project**

#### **Abstract**

The aim of this study is to describe the appropriation process of textual genres by licentiates in literature in the framework of the initial professor training. More specifically, in the framework of Portuguese Teaching Methodology course, proposed at the Faculty of Education of the University of São Paulo (Brazil), opportunity during which the students can deal with the task of producing and evaluating a didactical project developed during the Methodology course and implemented during the supervised internship at the Elementary and High schools. It is about textual genres of the professor's training, such as: i) comments written in notebooks by the licentiates during the course, in study groups, about the conception of the didactic project; ii) micro-courses given by the work groups to their colleagues based on the didactical projects underway, e iii) academic papers produced by the licentiates as a summary of the final process and product of the course. From a theoretical and methodological point of view, the presented issues are enlightened, on one hand, by the reflection on the concept of textual genre developed in the field of text and discourse studies (on the basis of the funding reference of Bakhtin (1929; 1953)) and, on the other hand, by the reflection on the language teaching developed in the field of Applied Linguistics and Didactic of Languages studies. The hypothesis is that the description of the production process of textual genres that constitute the professor training give subsidies capable of reinforcing the reflection on the Portuguese teacher's work to the Brazilian contemporary school.

Keywords: Language teaching. Initial academic training. Textual genre. Academic work.

## Genres textuels dans la formation initiale de l'enseignant: le projet d'enseignement du portugais

### Résumé

Le but de cette étude est de décrire le processus d'appropriation des genres textuels par des étudiants dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants. Plus précisément, dans le cadre du Cours de Méthodologie d'Enseignement de la Langue Portugaise, offert à la Faculté de Sciences de l'Éducation, à l'Université de São Paulo (São Paulo, Brésil). Pendant le cours, les étudiants doivent produire et évaluer une séquence d'enseignement mis en œuvre à l'occasion de leur pratique en tant que stagiaire dans des écoles du primaire et du secondaire. Dans le processus de production de la séquence d'enseignement les étudiants produisent également une gamme variée de genres textuels, appelés ici « genres de la formation des enseignants », à savoir: i) des notes écrites décrivant le processus d'élaboration de la séquence d'enseignement, ii) des (micro) leçons adressées aux camarades de classe, et iii) des articles scientifiques décrivant et analysant le processus de mise en œuvre de la séquence d'enseignement. Les questions théoriques et méthodologiques que nous présentons sont éclairés d'une part, par la réflexion sur la notion de genre développée dans le domaine des études du texte et du discours (basées sur la référence à Bakhtine (1929, 1953)) et deuxièmement, par la réflexion sur l'enseignement de langue développée dans le domaine des études en Linguistique Appliquée et en Didactique des Langues. L'hypothèse, c'est que la description des processus de production de genres textuels peut fournir des apports susceptibles de renforcer la réflexion sur le travail de l'enseignant de portugais pour l'école brésilienne de la contemporanéité.

Mots-clés : Enseignement de langue. Formation de l'enseignant. Genre textuel. Travail enseignant.

### Referências

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, (1929), 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, (1953), 2003.
- GOMES-SANTOS, S. N.; ALMEIDA, P. S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG-FALE, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, Bernard. Savoirs en (trans)formation. *Au cœur de l'enseignement et de la formation*. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). **Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 7-40.

KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l'enseignant – un essai didactique. Université de Genève, **Repères**, n. 22, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Des objets enseignés en classe de français** – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-43.

SIGNORINI, Inês. **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SAVIANO, Roberto. **A beleza e o inferno**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Original publicado em 1935.