FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS À PRÁXIS PEDAGÓGICA

TEACHERS' CONTINUING EDUCATION: THE SOCIODISCURSIVE INTERACIONISM – FROM EPISTEMOLOGICAL BASIS TO THE PEDAGOGICAL PRAXIS

Mariolinda Rosa Romera Ferraz[1]

Adair Vieira Gonçalves[2]

RESUMO: Apoiando-nos na epistemologia do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007 [1999], 2006) e na engenharia do grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), apresentamos uma descrição de formação continuada de professores, que focou a transposição didática externa (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; BARROS, 2012), a formação do professor reflexivo (PIMENTA, 2002; FREIRE, 1987, 2002; KINCHELOE, 1997; LIMA, 2010) e constituiu a primeira etapa de um Projeto de Pesquisa executado no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Formação Continuada de professores; Professor Reflexivo; Gêneros Textuais; Sequência didática.

ABSTRACT: Relying on the epistemology of Interactionism Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007 [1999], 2006) and engineering group Didactics of Languages at the University of Geneva (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), presented a continuing education of teachers, which focused on the external didactic transposition (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; BARROS, 2012), the formation of reflective teacher (PIMENTA, 2002; FREIRE, 1987, 2002; KINCHELOE, 1997; LIMA, 2010) and was the first step of a Research Project executed by the Post-graduation Program, Master's Degree in Letras, of the Grande Dourados Federal University.

Key-words: Sociodiscursive Interacionism; Teachers' Continuing Education; Reflective Teacher; Text Genres; Didactic Sequence.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é relatar e analisar uma formação continuada de professores de língua portuguesa, que constituiu a etapa inicial do Projeto de Pesquisa "A didatização do

[1] UFGD, Dourados. Mestre em Letras. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Dourados. *E-mail:* mariolindaferraz@gmail.com

[2] Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail:*adairgoncalves@uol.com.br

Interacionismo Sociodiscursivo e seus desmembramentos: Relatos de Práticas Pedagógicas com Gêneros Textuais e Sequências Didáticas após Formação de Professores", desenvolvido pelo Programa de Pós-graduação, Mestrado em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados[3]. As questões que direcionaram a pesquisa foram:

- Como é a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa? Eles praticam os PCN? São protagonistas no seu fazer didático?

- Os professores conhecem o Interacionismo Sociodiscursivo (daqui para frente ISD), por conseguinte, realizam a transposição didática (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; BARROS, 2012) adequadamente?

- Se os professores não transpõem adequadamente os conhecimentos, que abordagem de formação continuada contribuiria para a reversão das dificuldades para a transposição didática?

- Quais seriam os efeitos da prática pedagógica fundamentada no ISD e seus desmembramentos e no trabalho colaborativo (MACHADO, 2007a; CRISTOVÃO, 2009; MAGALHÃES, 2009 [2004])?

Partindo da hipótese de que profissionais da educação ainda realizam práticas pedagógicas conservadoras, as quais não favorecem a formação de sujeitos leitores e produtores de textos com proficiência, tampouco permitem que a escola cumpra seu papel social de formação de cidadãos letrados (KLEIMAN, 1995; NASCIMENTO & ZIRONDI, 2009), defendemos a formação continuada de professores como estratégia de intervenção e de aprimoramento do fazer educacional e para superação do baixo rendimento no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita revelada nas avaliações oficiais.

Além disso, as práticas pedagógicas alicerçadas em gêneros textuais e em sequências didáticas (daqui para frente SD) ainda são fato novo nas escolas, especialmente, de Ensino Fundamental e Médio; por isso, pretendeu-se fomentar a formação continuada de professores para a efetivação e a avaliação do fazer pedagógico à luz do ISD, foi planejado e desenvolvido em quatro etapas:

1. Formação continuada de professores para aquisição de subsídios teóricos e práticos sobre interacionismo sociodiscursivo.
2. Mediação de professores para realização da transposição didática – modelização de gêneros textuais, planificação e aplicação de SD.
3. Investigação dos resultados da aplicação da SD nos textos dos alunos.
4. Investigação das representações dos professores sobre a prática pedagógica por gêneros textuais e SD.

Nas duas primeiras etapas, realizamos a transposição didática (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; BARROS, 2012), que, no ISD, equivale ao trabalho docente de "remanejamen-

[3] Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Protocolo nº. 010/2011-CEP/UFGD e financiado pelo CNPq, processo nº. 471052/2011-6.

to" e detalhamento dos elementos estáveis dos gêneros textuais socialmente existentes para situações escolares, a fim de que o aluno melhore sua proficiência linguístico-comunicativa e, desse modo, circule adequadamente, com consciência crítico-cidadã, entre os ambientes sociais de diversas linguagens. Por conseguinte, para a transposição didática, entendemos que o professor precisa conhecer novos caminhos para o desenvolvimento de sua prática e deve avaliá-la, transformando-se em um professor reflexivo.

Portanto, este artigo está pautado nas concepções teórico-práticas do ISD para a transposição didática dos gêneros textuais, e na perspectiva do professor reflexivo. Estruturalmente, está organizado em duas partes. Na primeira, apresentamos a fundamentação teórica concernente ao ISD e seus desmembramentos, à transposição didática e à formação do professor reflexivo. Na segunda, relatamos as duas etapas da transposição didática externa: a formação coletiva e a mediação de dois professores-colaboradores. Para concluir, tecemos algumas considerações sobre todo o processo e indicamos alguns caminhos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico e em seus subtópicos, discorremos sobre os fundamentos epistemológicos do ISD e seus desmembramentos: gêneros textuais, capacidades de linguagem, folhado textual e SD. Além disso, abordamos a transposição didática e a formação do professor reflexivo.

1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SEUS DESMEMBRAMENTOS

O ISD (BRONCKART, 2007 [1999]), vasta concepção teórica contemporânea e vertente didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) de estudo das ações de linguagem, materializadas nos textos empíricos[4], entende que a linguagem é o principal fator de desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006), já que acontece num evento comunicativo[5] (RICOEUR, 1988; 2000) de interação entre sujeitos[6] interlocutores implicados em um projeto de dizer e em um contexto de produção. Assim é que o discurso se materializa e adquire sentido numa prática social comunicativa, entendida como situações reais de usos da linguagem, promotoras de práticas de linguagem, que, por sua vez, engendram os gêneros de texto.

[4] Os textos empíricos são construtos resultantes das ações de linguagem, isto é, são produtos verbais/semióticos que refletem e refratam uma ação linguageira, tomam "emprestadas" as modelizações de um dado gênero textual, ao mesmo tempo em que também instaura em si mesmo peculiaridades do agente-produtor à própria ação de linguagem.

[5] Para Ricoeur, o evento é a "atualidade" do discurso, isto é, enquanto a língua é concebida virtualmente (extratemporal), o discurso acontece sempre em um momento singular, distinto e "presente", pois os sujeitos do discurso estão em uma situação real de comunicação e a língua em pleno uso. Diz o referido autor: "Dizer que o discurso é um evento é dizer, antes de tudo, que o discurso é realizado temporalmente e no presente, enquanto que o sistema da língua é virtual e fora do tempo. [...] o evento é o fenômeno temporal da troca, o estabelecimento do diálogo, que pode travar-se, prolongar-se ou interromper-se." (RICOEUR, 1988, p. 46).

[6] Na corrente teórica adotada neste trabalho, sujeito é entendido como o organismo humano envolvido em uma situação de comunicação, capaz de compreender as representações de si e do outro e que, devido a essa compreensão, age comunicativamente constituindo-se e ao outro pela própria interação entre eles.

Apesar de dinâmicas, heterogêneas e flexíveis, as práticas sociocomunicativas orientam-se por convenções estabelecidas histórica e culturalmente. Logo, imprimem às práticas de linguagem dimensões psicossociais, cognitivas e linguísticas, já que estas dependem, em particular, dos sujeitos envolvidos no processo de interação bem como das representações que eles fazem de si/entre si e da distância, não exatamente física (territorial) mas sociossubjetiva, entre eles (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Por isso, é possível afirmar que as práticas sociocomunicativas: 1) evidenciam as ações linguísticas, discursivas, cognitivas, sociais e interativas do homem nos eventos comunicativos; 2) contemplam o contexto sócio-histórico-cultural em que se moldam; 3) prefiguram manifestações sociodiscursivas e individuais nos/dos usos da linguagem nas esferas sociais; e 4) provocam a atualização da linguagem e, por conseguinte, o desenvolvimento humano. Em resumo, as práticas de linguagem fazem "nascer" os gêneros de texto, que prefiguram uma forma de uso da língua e da linguagem. Além disso, fatores intralinguísticos cooperam para a atualização da linguagem humana, visto que o homem é o único organismo vivo cuja linguagem possui dualidade de estrutura[7], ou seja, um caráter abstrato e concreto (SAUSSURE, 1995 [1916]).

O ISD, para estabelecer-se epistemologicamente, mantém um diálogo com diversas ciências, especialmente com a Filosofia da Linguagem, a Psicologia e a Sociologia, e revisita o estruturalismo saussureano, o construtivismo piagetiano, o interacionismo social vygotskyniano e os pensamentos bakhtinianos sobre linguagem e práticas sociais comunicativas (BAKHTIN, 2004 [1929]; 2003 [1934/1935]) e habermasianos sobre o agir comunicativo.

Bronckart (2006) alerta para a necessidade de entendimento e até de possíveis deslocamentos das proposições saussureanas para apoio aos fundamentos do ISD, por exemplo, deslocamentos no entendimento da estrutura do signo linguístico, em particular do significado. As diversas significações dos signos linguísticos[8], além de se constituírem como "evolução" da linguagem, estimulam o desenvolvimento humano, porque, para adquirirem sentido, os interlocutores de um processo interativo precisam estar no mesmo jogo comunicativo (GERALDI, 1991; KOCH, 2003), ainda que em coordenadas espaço-temporal distintas e distantes, como é o caso da maioria dos gêneros de texto mais elaborados. Esse movimento psicolinguístico exige dos enunciadores[9] um planejamento do dizer à luz das situações comunicativas. É, pois, devido a esse caráter contextual e semiotizado, que o ISD objeta o estruturalismo.

Quanto às teses piagetianas, Bronckart as redimensiona defendendo que

[7] A dualidade de estrutura é a possibilidade de estruturação infinita de textos orais e/ou escritos pela "combinação" de morfemas e fonemas, que são finitos, e das regularidades linguísticas. É no/pelo jogo entre possibilidades morfossintáticas, semânticas, fonológicas, ortográficas (ILARI, 2004) que a língua/linguagem vai se estruturando, se modificando, à luz também, e essencialmente, das interações; por conseguinte, o homem se desenvolve.

[8] Sobre os signos linguísticos, Bronckart conclui: "Se eles são, de fato, [...] instrumentos complexos de representação, são também, em primeiro lugar, instrumentos de regulação da atividade coletiva; constituem-se como instrumentos de cooperação, ou de intervenção sobre os comportamentos e as representações dos outros." (BRONCKART, 2007 [1999], p. 55).

[9] No ISD, "a noção de enunciador designa as propriedades sociosubjetivas do autor, do modo como podem ser apreendidas por uma análise externa de sua situação de ação. [...] designa, na verdade, um *construto* teórico, uma instância puramente formal, a partir da qual são distribuídas as vozes que se expressam em um texto." (BRONCKART, 2007 [1999], p. 95).

> [...] o desenvolvimento do homem está intrinsecamente relacionado ao efeito que permanentemente exercem sobre ele uma atividade social e significações de linguagem já existentes e em permanente evolução. Portanto, é na própria construção do social e do semiótico que se situam, em última instância, os princípios explicativos humanos (BRONCKART, 2006, p. 55).

Em relação a Vygotsky, Bronckart analisa e resume em cinco teses[10] as concepções vygotskyanas a respeito do desenvolvimento da criança. No terceiro ponto, o autor genebrino percebe as funções social e individual da linguagem no desenvolvimento da criança. Ele afirma que "as produções verbais da criança preenchem, de um lado e de início, uma função *social*[11] de comunicação e de interação com o ambiente; [...] de outro lado e em seguida, uma função *individual* de planejamento e de controle das próprias ações". (BRONCKART, 2006, p. 62). Por isso, como Vygotsky, Bronckart defende que a criança não só se desenvolve porque interage com os outros, mas também que essa interação por si já é determinada pelo meio social que condiciona as atividades de linguagem[12]. Não é apenas o outro ser mais experiente que influencia o desenvolvimento da criança. Ela não interage apenas com um ser, todavia em situações sociocomunicativas, ou seja, em contextos sociointeracionista discursivos que ultrapassam os limites de tempo, espaço e interlocutores imediatos.

Nesse ponto, concomitantemente, o ISD toca as proposições de Vygotsky[13], Bakhtin e Habermas. Deste porque, para os genebrinos, o agir comunicativo (BRONCKART, 2006; 2007 [1999]), é uma ação social sempre situada em contextos de produção específicos e baseada no conhecimento que temos dos usos da linguagem nesses contextos. Por isso, os estudiosos do Grupo de Didática das Línguas sugerem o ensino por meio de gêneros textuais, visto que os gêneros são convenções linguísticas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003 [1934/1935]) utilizados em contextos comunicativos distintos que refletem e refratam o agir comunicativo. Nessa direção, compreendem que o desenvolvimento humano se dá exatamente pela interação entre os interlocutores e destes com os diferentes textos; afinal, "não há nem pode haver textos puros" (BAKHTIN, 2003 [1934/1935], p. 309).

Sendo assim, o ISD amplia o interacionismo social e funda-se como a ciência do humano, pois entende que "as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos.**" (BRONCKART, 2007 [1999], p. 21) e que "a **linguagem** deve ser considerada como o 'autor dos mundos', ou como o autor da

[10] As cinco teses de Vygotsky estão relacionadas às fases de desenvolvimento da criança pela linguagem: 1) estágio pré-verbal da inteligência e pré-intelectual da linguagem; 2) capacidade de produção de entidades sonoras; 3) a função social e individual da linguagem; 4) a linguagem como organizadora do funcionamento psicológico; 5) a interiorização da linguagem como fator de desenvolvimento sócio-histórico. Para mais informações, remetemos à leitura de Bronckart (2006), p. 60-63.

[11] Grifo do autor. A fim de evitar repetições, neste trabalho, todas as expressões em itálico (exceto, palavras estrangeiras) e em negrito que adiante aparecerem devem ser assim entendidas.

[12] As atividades de linguagem são compreendidas como configurações sociais organizadoras e reguladoras da interação entre os indivíduos e o meio. Elas são constituídas por ações de linguagem, isto é, por condutas linguísticas motivadas e realizadas em um contexto de produção particular para o indivíduo. Portanto, a atividade está para o agir coletivo; a ação está para o agir individual.

[13] Em síntese, é principalmente em Vygotsky que o ISD se apoia. Seu maior representante afirma: "[...] para nós, é sobretudo a obra de Vygotsky que constitui o fundamento mais radical do interacionismo e é então a ela que se articula mais claramente nossa própria abordagem". (BRONCKART, 2007 [1999], p. 24).

racionalidade social [...]" (BRONCKART, 2006, p. 75). Logo, o ISD se compromete a estudar não só a linguagem humana, mas também o próprio conhecimento e desenvolvimento do homem enquanto instância discursiva atuante e não alienada. (BRAIT, 2007).

1.1 GÊNEROS TEXTUAIS

Etimologicamente, a palavra *gênero* tem origem latina – *gênus, éris* – e significa "gerar" (CUNHA, 1986, p. 383); ou "nascimento, descendência, origem, raça, tronco". Também no indo-europeu, significa "engendrar, fazer nascer, produzir" (GONÇALVES, 2011 [2007], p. 26). No Brasil, o termo se destacou a partir de reformulações teórico-metodológicas advindas dos estudos aplicados, as quais resultaram na publicação dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), que o incorporou aos objetivos do ensino e ao currículo.

Na perspectiva da Filosofia da Linguagem, gêneros textuais são materializações das ações de linguagem, classificados conforme o agrupamento de seus elementos estáveis, sendo os principais fatores de classificação "o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional." (BAKHTIN, 2003 [1934/1935], p. 262).

Por conteúdo temático, entende-se o domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Nas palavras de Bronckart, é "o conjunto das informações que nele [no texto] são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada". (2007 [1999], p. 97). Em resumo, o conteúdo temático é o recorte, a apreciação, que o agente-produtor faz do tema. Este, por sua vez, é entendido como a "significação unitária" (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 128) de um texto, ou seja, é o sentido que nasce de todas as representações, referentes e unidades (psico)linguísticas mobilizadas pelo agente-produtor no movimento textual-discursivo. Ambos, tema e conteúdo temático, constituem a mão dupla da via textual.

O segundo elemento que determina um gênero é o estilo e está relacionado ao efeito de eleição/de seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, visto que é também à luz das representações da situação de ação de linguagem que o agente-produtor adota um ou outro gênero, a fim de alcançar seus objetivos. Não só adota o gênero como também o adapta, imprimindo a ele um estilo próprio.

Quanto ao terceiro elemento, a construção composicional, refere-se ao modo de organizar o texto, isto é, de estruturá-lo (BAKHTIN, 2003 [1934/1935]; BRONCKART, 2007 [1999]). Constituída pelo plano textual global, é reconhecida pela silhueta do texto, ou seja, pelos elementos paralinguísticos ou paratextuais, que correspondem às unidades semióticas não verbais, tais como, quadros, tabelas, imagens, esquemas, e pelos elementos supratextuais, como formatação da página, emprego de título, subtítulo, paragrafação, destaques textuais, como negrito, itálico, sublinhados, entre outros, no caso de textos escritos. Em

se tratando de textos orais, observam-se os silêncios, a manutenção ou alteração de tom, os prolongamentos silábicos etc.

A situação sociocomunicativa em que o agente-produtor está inserido, sua (do produtor) intencionalidade e motivação podem contribuir para a transformação dos gêneros e/ou estabelecimento de outros novos. É o acúmulo dessas modificações que dá aos gêneros um estatuto de pré-construto sócio-histórico. É importante, nesse sentido, atentar para a variedade e distinção dos gêneros textuais. Eles são divididos em dois grupos: os gêneros primários (também chamados simples ou livres) e os gêneros secundários (também denominados complexos, ideológicos ou padronizados).

Grosso modo, as conversas em casa, o diálogo entre namorados, o atendimento ao telefone, uma saudação, um bate-papo, um bilhete, são exemplos de gênero primário. São textos (orais ou escritos) que possuem "relação imediata com as situações em que são produzidos" (BRONCKART, 2007 [1999], p. 60). O romance, o texto publicitário, a notícia jornalística, os artigos científicos, a reportagem, palestras, debates, entrevistas, por sua vez, são exemplos de gêneros secundários ou ideológicos (BAKHTIN, 2003 [1934/1935]), produzidos em circunstâncias sociocomunicativas mais complexas, evoluídas e indiretas, cujo sentido subjaz na miscelânea das interrelações entre os sujeitos da enunciação, o contexto de produção, os "pactos" sócio-culturais.

Todos os gêneros, em sua função, organizam o agir comunicativo. De acordo com Marcuschi, "os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. [...] Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais." (2010, p. 19). Por tudo isso, a estrutura de um texto e os aspectos linguísticos – gramaticais em si – não são os principais fatores para a classificação de um gênero textual[14]. O aspecto mais importante é o caráter sociocomunicativo e funcional do texto, visto que, retomando a assertiva bakhtiniana, nenhum texto nasce puro (BAKHTIN, 2003 [1934/1935]). Ele é resposta e, ao mesmo tempo, ponto de partida de outros textos.

No processo de produção textual, para atingir seus objetivos, o produtor deve desenvolver uma série de operações de linguagem, que "aprendeu" nas mediações formativas vivenciadas na família e/ou, sobretudo, na escola, cujo resultado final é um texto pertencente a um determinado gênero. O gênero deve, então, transformar-se em um objeto a ser ensinado e, para organizar o ensino, alguns passos são necessários: 1) a definição dos objetos de ensino; 2) a construção do modelo didático; 3) a elaboração de uma SD; 4) a aplicação da SD. Esses passos contribuem para a compreensão de que capacidades de linguagem são desenvolvidas pelos e para a produção dos gêneros textuais, para o reconhecimento do folhado textual, assim como resumem o processo de transposição didática.

[14] Segundo Marcuschi (2010, p. 22), os "gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. [...] em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros serão as funções. Contudo haverá casos em que será o próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente."

AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM (E O FOLHADO TEXTUAL)

Duas concepções advindas da abordagem do ISD são as capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e o folhado textual (BRONCKART, 2007 [1999]). Cada qual se constitui como aspectos distintos nessa teoria, porém, próximos e inter-relacionados.

Por capacidades de linguagem entende-se o "conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem." (CRISTOVÃO, 2009, p. 319). De outra forma, as capacidades de linguagem são "aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada." (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, *apud* CRISTOVÃO *et al*, 2010, p. 194).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004) são três as capacidades de linguagem desenvolvidas e/ou a serem desenvolvidas ao trabalhar na perspectiva do ISD: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

Ter a capacidade de ação desenvolvida significa saber adequar a linguagem ao contexto de produção. Equivale a reconhecer, em síntese: quem escreve, para quem escreve, em que situação escreve, nas dimensões dos mundos físico e sociossubjetivo, além do suporte para a divulgação do texto. Logo, explorar os aspectos do contexto de produção é fundamental, visto que ele determina os significados construídos e, nas ações de linguagem, os agentes-produtores orientam-se por ele.

O Contexto de produção é o "conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado" (BRONCKART, 2007 [1999], p. 93). É composto por elementos oriundos do mundo real/físico (situados fisicamente no tempo e no espaço) e/ou do mundo psicossocial/sociossubjetivo (situados virtual e sociodiscursivamente), conforme representado no quadro 1.

QUADRO 1: Elementos do contexto de produção

Mundo Físico	Mundo Subjetivo/Social
Lugar de produção: o lugar físico (real) em que o texto é produzido	**Lugar social:** lugar psicossocial de interação entre emissor e receptor
Momento de produção: extensão cronológica de produção do texto	**Posição social do emissor:** papel social do agente-produtor do texto
Emissor: organismo humano produtor do texto	**Posição social do receptor:** papel social do interlocutor do texto
Receptor: organismo humano a quem o texto se dirige	**Objetivo da interação:** que efeito o agente-produtor espera que o texto cause no interlocutor

As representações/mobilizações dos elementos do contexto de produção, a motivação e intencionalidade (PEREIRA; GRAÇA, 2007) para dizer do agente-produtor e a seleção dos sistemas da língua e da linguagem circundam simultaneamente a produção de um texto. Esses fatores orientam o movimento discursivo do gênero (os tipos ou planos do discurso) e sua organização tipológica (os tipos de texto ou sequências tipológicas).

O ISD separa os planos discursivos em mundo do narrar e em mundo do expor, tipificados da seguinte forma (Cf. BRONCKART, 2007 [1999], p. 150-164): O mundo do narrar é disjunto ao mundo ordinário, ou seja, seu conteúdo temático pode variar entre "completamente ficcional" a "verossímil" (com aspectos semelhantes ao mundo ordinário/real). Em outras palavras, o narrar pode ou não receber influência dos elementos do contexto físico de produção. Essa correlação estreita ou não entre conteúdo temático e mundo ordinário, subdivide-o em implicado ou autônomo. Já o mundo do expor é conjunto ao mundo ordinário, isto é, seu conteúdo temático estabelece relação com o mundo representado. Mas essa relação também pode ser ora implicada, quando há referências dêiticas aos parâmetros da ação de linguagem e na produção de sentido o conhecimento das condições de produção é requerido, ora autônoma, quando referência e conhecimento não se explicitam nem mesmo influenciam diretamente a compreensão do texto. Em síntese, os tipos de discurso são elementos da infraestrutura textual relacionados à capacidade discursiva. Eles aparecem "virtualmente" entremeados ao tecido textual e contribuem para o estabelecimento do sentido do texto, por sua vez, subjacente ao conteúdo temático.

Além dos tipos de discurso, os tipos de sequência também se relacionam à capacidade discursiva e constituem a infraestrutura do folhado textual (Cf. FIG. 1). De estatuto dialógico, elas têm por função planificar o texto, por isso são identificáveis na tessitura textual. Diversificam-se em cinco tipos: sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal[15]. Formadas por fatores intra e extratextuais são uma forma de organização do conteúdo temático, de concatenação das ideias para "totalização" do que é dito.

A terceira capacidade de linguagem, denominada linguístico-discursiva, está relacionada à organização formal do texto. O desenvolvimento dessa capacidade visa à potencialização das operações de textualização e enunciativas. Dessa forma, correlacionam-se a ela os dois outros elementos que compõem o folhado textual: os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Os mecanismos de textualização são formas de organização do texto marcadas pela conexão textual e pelas coesões nominal e verbal. Revelam-se por unidades linguísticas que estabelecem as relações sintático-semânticas entre os elementos das frases, orações e períodos. E os mecanismos enunciativos evidenciam o gerenciamento de vozes e as modalizações. Perpassados pela dialogia, resultam da concretização do próprio agente-produtor e de suas ações de linguagem. Vale dizer que a articulação aos elementos da infraestrutura também é realizada visto que, de acordo com as representações mobilizadas pelo agente-produtor de um texto, operam-se os elementos ditos mais formais (gramaticais) da língua.

[15] Para mais informações sobre os tipos de discurso e as sequências tipológicas, remetemos à leitura de Bronckart (2007 [1999]).

Assim configura-se a arquitetura de um texto, ou seja, o folhado textual, que se compõe de três camadas superpostas (infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos), porém permeáveis e flexíveis, como representado na FIG. 1, e que são articuladas às capacidades de linguagem.



Figura 1- O folhado textual

1.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para o ISD, a SD é "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Entre as ações de uma SD, estão as atividades de escuta, leitura, escrita, análise linguística, superando os limites da gramática normativa. Sendo assim, as SD constituem-se em instrumentos de intervenção dos professores para o favorecimento de mudanças no processo ensino-aprendizagem e de "promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem." (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

Tendo como referência o ensino em espiral e modular, ou seja, a compreensão de que não se deve esgotar o trabalho com um gênero em uma única série/ano da educação básica, visto que a maturidade psicolinguística deve ser respeitada, que o aluno, ao longo dos anos, pode entrar em

contato com o mesmo gênero e, também, que os gêneros transmutam-se e imbricam-se, sendo necessário voltar a "antigos" gêneros para entender os mais recentes, uma SD deve:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Para a planificação e aplicação de uma SD, em primeiro lugar, realiza-se uma produção inicial, que serve para o mapeamento das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos e para o desenvolvimento dos módulos de uma SD, cujas atividades devem promover a potencialização das capacidades linguageiras e/ou a aquisição de outras necessárias ao domínio do gênero. A revisão e a reescrita da produção inicial constituem as etapas finais do trabalho.

Outro fator preponderante na elaboração de uma SD é o uso variado de textos afins (que cooperam para o desenvolvimento do conteúdo temático) e de recursos didáticos. Nesse sentido, as SD efetuam um ensino contextual, em que são respeitadas as condições do trabalho escolar, os contextos sociocomunicativos em que os alunos estão inseridos e, ainda, garantem um ensino em que o texto é o centro das análises.

2. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Por transposição didática, salvaguardadas delimitações epistemológicas, entende-se a entrada de uma teoria à prática de sala de aula[16]. Este conceito "designa um processo fundamental, constitutivo de todo dispositivo escolar de ensino, que permite passar de um conteúdo de saber preciso para uma versão didática desse objeto" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, p. 2009, p. 26).

Machado e Cristovão (2006) delimitam três níveis de didatização:

1. o conhecimento científico que se transforma em conhecimento a ser ensinado;
2. o conhecimento a ser ensinado que se transforma em conhecimento efetivamente ensinado;
3. conhecimento efetivamente ensinado que se transforma em conhecimento efetivamente aprendido.

[16] Destaca-se que em Linguística Aplicada ultrapassam-se os limites da aplicação de teorias em direção à compreensão dos usos da linguagem dento e fora do contexto escolar e, quando necessário, à sugestão de encaminhamentos para a potencialização do processo ensino-aprendizagem e do domínio da linguagem ante as demandas sociais e políticas.

Barros (2012), em seu recente doutoramento, tipifica a transposição didática em: transposição didática externa e transposição didática interna. Traçando um paralelo com os níveis acima descritos e, ainda, associando ao percurso da formação em relato, a transposição didática externa equivale ao primeiro nível e a interna, aos dois níveis seguintes, conforme demonstrado no quadro 2.

QUADRO 2: A transposição didática e as etapas da formação de professores

TIPO DE TRANSPOSIÇÃO	ETAPAS DA FORMAÇÃO
Externa (1)	Formação Continuada de professores
Externa (2)	Mediação dos professores-colaboradores
Interna	Aplicação das SD

Na perspectiva do ISD, a transposição didática está associada ao reconhecimento das práticas sociais (contextos sociocomunicativos) e das práticas de linguagem – "dimensões particulares do funcionamento da linguagem" (GONÇALVES, 2011 [2007], p. 90) – em que os alunos estão inseridos bem como das dificuldades do processo ensino-aprendizagem, propulsoras de reformas educacionais, que, por sua vez, objetivam potencializar o domínio da língua para a formação integral do indivíduo e efetivam-se pela reestruturação das práticas pedagógicas; em extensão, pela própria transposição didática.

Apesar de se buscar a fidelidade às situações reais de uso da linguagem, a transposição do gênero para uma situação escolarizada exige adaptações e transformações, visto que rompe os limites empíricos de saberes prévios, internalizados, para adequá-los aos sistemas de ensino e transmutá-los em saberes científicos. Nessa direção, Gonçalves (2009a) sintetiza o "movimento em sala de aula" (neste trabalho, a própria transposição didática) em seis pontos: 1) produção do modelo didático; 2) realização de uma produção inicial; 3) mapeamento das dificuldades dos alunos pela análise das produções iniciais; 4) construção de SD com exercícios variados (orais, escritos, de leitura e de audição de textos); 5) elaboração de uma lista de constatação, ou lista de controle (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), para nortear a (auto)correção da produção inicial; 6) reescrita (produção final). Resumidamente, o caminho para a prática pedagógica com gêneros textuais se concretiza em duas etapas: a modelização dos gêneros textuais e a planificação de SD.

2.1 O MODELO DIDÁTICO

O primeiro passo para a organização da prática pedagógica, de acordo com o ISD, é a construção do modelo didático do gênero em processo de estudo/ensino, porquanto entende-se que o modelo didático é "a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las." (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 48). Esta atividade é uma tarefa do professor, pois "reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido (e, principalmente, ao suposto estado dos saberes e do saber-fazer dos alunos e dos professores)." (BRONCKART, 2010, p. 172).

Pela construção do modelo didático, é possível visualizar as dimensões constitutivas do gênero, por conseguinte selecionar as dimensões ensináveis[17]. Observam-se, então, na construção do modelo didático:

a. As condições de produção do gênero, isto é, os contextos sócio-histórico-ideológicos de produção e o suporte do gênero;
b. As finalidades das situações comunicativas, que, por sua vez, determinam a finalidade do gênero;
c. Os sujeitos da enunciação (enunciadores e enunciatários), seus papéis sociais e as imagens estabelecidas entre eles;
d. Os recursos linguísticos formais (elementos coesivos, de coerência, o vocabulário) e extralinguísticos característicos do gênero;
e. As articulações discursivas do gênero, ou seja, a organização dos conteúdos do texto.

Esses elementos fazem reconhecer que o estudo/ensino dos gêneros não se limita à análise dos aspectos formais do gênero, isto é, à gramática. Devem ser considerados os aspectos dialógicos, o agir comunicativo, as práticas sociais e as práticas de linguagem, já que os objetos de ensino são construtos que circulam entre as esferas de comunicação do mundo ordinário e que o fundamento dos gêneros é a responsividade textual-discursiva.

Assim, considera-se o modelo didático como uma síntese de "caráter operacional" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 48), posto que serve para nortear a prática pedagógica ao evidenciar os "conteúdos" a serem ensinados, os quais serão distribuídos entre os módulos de uma SD.

2.2 OS MÓDULOS (OU OFICINAS)

Numa SD, o professor conduz o trabalho de tal forma que permita ao aluno reconhecer e aplicar no seu próprio texto os principais elementos estáveis de um gênero textual. As etapas dessa proposta normalmente são:

1. apresentação do projeto de escrita e da situação de produção;
2. diagnóstico inicial;
3. leitura de textos;
4. estudo das características do gênero;
5. pesquisa sobre o tema;
6. produção coletiva do texto;
7. produção individual;
8. aprimoramento e reescrita do texto;
9. publicação do texto produzido.

[17] Pelo fato de demonstrar as dimensões constitutivas e as ensináveis de um gênero, um mesmo modelo didático possibilita a planificação de SD para as diferentes etapas de ensino, como lembra Gonçalves: "o modelo permite, para um mesmo público-alvo, construir atividades de ensino/aprendizagem diversos. Permite ainda construir sequências de complexidade crescente, seguindo o desenvolvimento dos aprendizes" (2009a, p. 229)

A estrutura modular da SD permite que haja um tempo de reflexão entre a produção inicial e final. Nesse tempo, os alunos desenvolvem atividades e exercícios que promovem o conhecimento e/ou a aprendizagem do gênero bem como seu [do aluno] próprio desenvolvimento, de acordo com o que preconizam os PCN:

- Separar, no tempo, o momento de produção do momento de reescrita produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero:
- permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;
- possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto. (BRASIL, 1998, p. 77).

Enfim, "A finalidade geral das sequências é o **domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de textos,** na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa" (BRONCKART, 2010, p. 172). Para um ensino eficaz por meio de SD, portanto, é preciso que o professor seja preparado, isto é, que lhe sejam garantidas horas de atividades extraclasses para preparação de material e formação em serviço, o que resulta em sua formação reflexiva.

3. PROFESSOR REFLEXIVO[18] E TRABALHO DOCENTE: PERCURSOS E PERCALÇOS

Piletti e Piletti (2012), traçando um percurso histórico da educação escolar desde a antiguidade à contemporaneidade, demonstram que o cenário formal da educação brasileira tem sido marcado por um ensino tradicional de cumprimento de regras e normas ditadas por instâncias, muitas vezes, exteriores à educação e de reprodução irreflexiva de conteúdos, um ensino cuja transposição didática é de primeiro nível, como categorizam Machado e Cristovão (2006),

Entendemos que orientações para a educação são necessárias. Todavia, os professores precisam participar dos processos de reestruturação da educação pública. Para tanto, precisam se constituir como professores reflexivos que, muito além do domínio de saberes próprios a sua atuação e área de conhecimento, precisam ter consciência da realidade educacional e compromisso político (KINCHELOE, 1997; FREIRE, 1987; LIMA, 2010).

Participação, reflexão e compromisso são imprescindíveis, ainda que haja, e especialmente porque existem, limites a serem superados, como lembra Giroux:

> O clima político e ideológico não parece favorável para os professores no momento. Entretanto, ele de fato lhes oferece o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica muito necessária em

[18] Segundo Pimenta (2002), o movimento de formação do professor reflexivo, cuja mentoria é atribuída a Donald Schön, surgiu, e ainda se move, em contextos de reformas educacionais em prol da melhoria da qualidade da educação formal. Surgido em países como Austrália, Espanha, Portugal e Estados Unidos, alcançou o Brasil, por volta da década de 90, quando se iniciou também um processo de compreensão do trabalho docente.

> relação à natureza e finalidade da preparação dos professores dos programas de treinamento no trabalho e das formas da escolarização. De forma semelhante, o debate oferece aos professores a oportunidade de se organizarem coletivamente para melhorar as condições em que trabalham, e demonstrar ao público o papel fundamental que eles devem desempenhar em qualquer tentativa de reformar as escolas públicas (1997, p. 157-158).

Nesse sentido, "o conceito de formação do professor reflexivo reclama do professor uma nova identidade que não mais se vincule à imagem do técnico especializado, aplicador de regras científicas, construída pela concepção moderna do homem e das instituições" (HORIKAWA, 2009 [2004], p. 90). E ele próprio [o conceito] incorpora-se como um conceito "político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação" (PIMENTA, 2002, p. 47).

Enquanto atividade (ou prática coletiva), a reflexão encontra possibilidades mais evidentes de efetivação de "objetivos democráticos emancipatórios" (PIMENTA, 2002, p. 26), a partir do engajamento dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem – neste contexto, especialmente, os professores –, para a solidarização e solidificação, ainda que temporal e constante, de mudanças, que devem ser fundamentadas por teorias que subsidiam as ações/atividades docentes de análise da realidade sócio-histórica da escola, do processo ensino-aprendizagem e dos próprios professores.

De um lado, a fundamentação teórica implica que

> [...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação[19]. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2002, p. 24).

Por outro lado, não há receita, prescrições e preceitos que formem o professor reflexivo. É na ação, é na atividade que a reflexividade acontece. Nesse sentido, toda teoria "escolar" deve passar por um processo de transposição didática. Nos moldes desta formação, por exemplo, o professor precisou (re)conhecer os fundamentos do ISD, compreender o que é e realizar a modelização de gêneros, para depreender-lhes os objetos ensináveis e planificar a SD. Após esse percurso, o trabalho com gêneros textuais, à luz do ISD, pode ser efetivado.

Por tudo isso, Machado (2007b) defende que a atuação/formação reflexiva do professor depende da conscientização da dimensão do trabalho docente, do reconhecimento das reais e potenciais condições de trabalho, do redimensionamento do que é prescrito para o efetivamente realizado e aprendido.

O trabalho docente caracteriza-se como atividade situada, mediada, prefigurada, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa, promotora de conhecimento (MACHADO, 2007a). Desse modo, "os professores e as escolas não são considerados, portanto, como

[19] No contexto desta pesquisa, as teorias advêm, especialmente, do campo aplicado dos estudos da linguagem, da psicologia da linguagem, da filosofia da linguagem e da sociologia.

meros executores e cumpridores de decisões técnicas e burocráticas gestadas de fora" (PIMENTA, 2002, p. 44). Para a eficácia do trabalho docente, o professor precisa ser ator das ações pedagógicas e inovar sua prática, através da mobilização entre o novo e o velho.

As inovações, a que se referem as pesquisas mais recentes (décadas finais do século XX e primeira década do século XXI) no campo da Linguística Aplicada, dizem respeito à articulação entre os conhecimentos de diversas teorias e as práticas efetivadas em sala de aula, fundamentando a reflexividade e a colaboração.

O conceito de colaboração pressupõe coautoria. Professor-formador/professor-cursista ou professores-cursistas entre si, produzindo novos olhares para a educação e novas perspectivas de ação. "O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso" (CELANI, 2010 [2002], p. 26). Em seu aspecto prático, a colaboração favorece a produção, como foi projetado na formação em relato a seguir.

RELATOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Neste tópico, relataremos os dois processos de transposição didática externa (BARROS, 2012), correspondentes às primeira e segunda etapas da formação (Cf. Quadro 2). A distinção entre uma e outra será anunciada pelas expressões TP(1), referindo-se aos momentos de formação continuada em grupo, e TP(2), relativo à mediação formativa dos dois professores-colaboradores (daqui para frente PC1 e PC2).

1. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA (1) E (2): ASPECTOS GERAIS

A "Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa das Escolas das Redes Municipal e Estadual de Ensino de Dourados/MS: O Interacionismo Sociodiscursivo – das bases epistemologias à *práxi*s pedagógica" totalizou 140 horas de estudos, divididas em três momentos: primeiramente foram realizados os encontros presenciais (100h), destinados ao estudo coletivo do aporte teórico-metodológico do ISD[20], à construção de modelos didáticos e à elaboração de SD; em segundo lugar, as SD elaboradas foram aplicadas (40h); e, por fim, novamente, em encontros presenciais[21], os professores socializaram suas práticas, apontando os benefícios e as dificuldades para a transposição didática dos gêneros textuais.

As estratégias de abordagem dos temas consistiram de exposição oral seguidas de diálogo com os professores para solução de dúvidas e aprimoramento do conhecimento; atividades em grupo; atividades individuais que os professores realizaram em momentos fora da

[20] Durante as 100h da primeira etapa também foram realizadas atividades individuais de leitura e estudo dirigido de textos que embasaram as discussões durante os encontros. E nas 40h da etapa de aplicação, os professores elaboraram seus relatos de práticas que foram socializados nos encontros presenciais finais.

[21] A formação foi realizada entre os meses de fevereiro a outubro de 2010. Os encontros foram realizados às quartas-feiras, no período noturno, no Auditório da Secretaria Municipal de Educação. Dos 50 inscritos, cerca de 30 professores desistiram ao longo dos encontros. A maioria dos cursistas desistentes justificou dificuldades de permanência por trabalharem 40 horas; outros que "a formação não era o que esperava."

formação (tarefas), as quais objetivavam oferecer subsídios teóricos para que os professores, nos encontros presenciais, pudessem discutir os temas, ou seja, participar como interlocutores, realmente, ativos durante as discussões e realização das atividades de modelização dos gêneros e de planificação das SD e não apenas ouvintes/receptores, visto que essa participação "poderia dar-lhes o estatuto de agentes responsáveis por todo o processo e fornecer-lhes-ia uma possibilidade efetiva de transformação e/ou refinamento de seus conhecimentos e de suas práticas didáticas" (MACHADO, 2009 [2004], p. 166).

Além disso, a participação pertinente dos professores era (foi) condição *sine qua non* para a concretização do processo dialético de formação, pelo qual "ao mesmo tempo, em que nos servimos de conhecimentos já estabelecidos, podemos e devemos construir novos conhecimentos, devolvendo *com juros*, o que tomamos emprestados de nossas teorias de base [...]" (MACHADO, 2009 [2004], p. 178), assim como para a realização de uma formação continuada de professores por meio de um processo colaborativo de construção de conhecimentos necessários para a própria transposição didática.

Por se tratar de uma pesquisa iniciada por uma formação continuada de professores, não se definiram *a priori* seus colaboradores tampouco o gênero textual a ser trabalhado. Durante os encontros, pela interação entre cursistas e professora-formadora bem como pela participação deles nas discussões, dois professores-colaboradores foram escolhidos.

A PC1 tem formação no Magistério e em Letras. Na Rede Municipal de Ensino, ministra aulas para o 3º ano do ensino fundamental (EF), no período vespertino, e, na Rede Estadual, a alunos do 3º ano do ensino médio (EM), dividindo sua carga horária entre os períodos matutino e noturno. O PC2 é formado em Letras. Trabalha na Rede Municipal como professor de sala de tecnologia, no período matutino, e na Rede Estadual, ministrando aulas de Língua Portuguesa para os anos finais do EF, no período vespertino.

O gênero escolhido pela PC1 foi o artigo de opinião porque, primeiramente, era um dos conteúdos do bimestre constante no Referencial Curricular e, principalmente, por se tratar de alunos do último ano do EM, o objetivo era prepará-los para o vestibular. Sobretudo, este é o gênero solicitado nos últimos vestibulares da Universidade Federal da Grande Dourados. E o gênero escolhido pelo PC2 foi a notícia porque, segundo o docente, desde o início do ano vinha realizando atividades de leitura de jornal com os alunos[22], no entanto não tinha desenvolvido atividades de produção de texto nos gêneros jornalísticos.

Após o primeiro momento da formação continuada de professores, passou-se à segunda etapa da pesquisa: a mediação dos professores-colaboradores. Os encontros de mediação foram realizados na residência de cada um deles. Com a PC1, os encontros foram sistemáticos, isto é, às segundas e quartas-feiras, no período noturno. Já os encontros com o PC2 foram esporádicos[23].

[22] O trabalho consistia em apresentação e comentários de notícias lidas ou ouvidas pelo rádio ou TV, numa espécie do que, tradicionalmente, se chama na escola de "seminário."

[23] Os encontros não tinham dias nem horários definidos. Foram combinados um a um no final de cada encontro ou por telefone, e, várias vezes, por circunstâncias alheias à pesquisa, foram remarcados.

O diálogo[24] foi marcante nesses encontros. Nada foi determinado, mas cada ação discutida e decidida: a escolha de um texto, a construção de uma atividade, uma pergunta para análise de texto. As atividades consistiram de construção do modelo didático dos gêneros selecionados pelos professores, seleção de textos para composição da SD e elaboração da SD. Para início das atividades ambos os professores pediram uma produção inicial aos alunos. Após o mapeamento das dificuldades dos alunos, durante a construção da SD, foram elaboradas atividades que viessem a saná-las.

A mediação dos colaboradores se estendeu para dentro da sala de aula também. A professora formadora assistiu[25] todas as aulas, fazendo intervenções ou, por vezes, conduzindo totalmente a aula. Efetivamente, trinta aulas foram utilizadas para a aplicação da SD na turma da PC1 e trinta e uma na turma do PC2.

A aplicação das SD[26] começou no dia 14 de junho em ambas as turmas. Entretanto, as duas primeiras aulas com a turma do PC2 foram desconsideradas, já que o professor, orientado pela coordenação da escola, solicitou a interrupção dos trabalhos, devido à aplicação de uma avaliação oficial e à necessidade de retomar alguns conteúdos. Em seguida, houve o recesso escolar[27] e o que havia sido aplicado foi totalmente retomado em setembro, quando a SD passou a ser desenvolvida pela professora-formadora, já que, por problemas pessoais, o PC2 desistiu da pesquisa, mas permitiu o uso das aulas para continuidade da transposição didática.

2. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA (1) E (2): A MODELIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

A modelização de gêneros deve ser considerada como objeto da formação – inicial ou continuada – do professor de língua (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; CRISTOVÃO, 2005), visto contribuir para que o docente analise a produção dos alunos tendo um olhar mais apurado e focado nas práticas de linguagem. Em contrapartida, "caso esse processo seja negligenciado, corre-se o risco de o professor apenas avaliar o texto do aluno com base em critérios gramaticais ou estruturais – dependendo do modelo conceitual (implícito) que o docente tenha em relação ao gênero." (BARROS, 2012, p. 154-155).

No âmbito desta formação, os professores ficaram livres para selecionar os gêneros a serem didatizados. Foi perceptível o uso do critério de *legitimidade* (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004) na escolha. A maioria selecionou gêneros tradicionais ao processo ensino-aprendizagem: conto, lenda, fábula. Considera-se inovador o gênero "relato de experiência vivida[28]".

[24] Todos os encontros (16 com a PC1 e 08 com o PC2) foram gravados em áudio, o que resultou em mais de 40 horas de gravação.

[25] Propositadamente, empregamos o verbo assistir como transitivo direto porque nossa presença nas aulas não se limitou à função de espectador.

[26] Todas as aulas foram filmadas. O volume de material audiovisual, sem edição, atingiu mais de 150GB.

[27] Além do recesso escolar em julho, outras atividades provocaram a interrupção das aulas: aplicação de provas, conselho de classe, palestras, jogos escolares, festas, passeios, até fatores climáticos.

[28] De acordo com a modelização feita pela professora que transpôs didaticamente esse gênero, ele é, tradicionalmente, oral, mas didatizado na modalidade escrita. É do grupo do relatar. Pertence ao mundo do narrar, mais amiúde, ao tipo de discurso relato interativo. Predominam sequências narrativas. A linguagem é a formal (porém, simples), permitindo expressões coloquiais. A narração se desenvolve em primeira pessoa. Os agentes-produtores podem ser alunos, escritores interessados em registrar acontecimentos vividos como uma forma de resgatar e trocar experiências, impressões de si mesmos, muitas vezes inusitadas e divertidas. Tem como suporte livros e revistas.

Na TP(1), ao longo das discussões teóricas, os professores foram sendo orientados para a atividade de modelização dos gêneros. A maioria optou pela realização do trabalho fora dos encontros presenciais, e o atendimento foi a distância (por *e-mail*). Os cursistas enviaram os modelos didáticos para o *e-mail* da professora-formadora, que fazia intervenção no trabalho, por meio de bilhetes orientadores.

Na TP(2), os professores demonstraram significativo conhecimento dos gêneros, apesar de não desenvolverem atividades de ensino na perspectiva teórico-metodológicas do ISD. Outro fator que contribuiu para a eficácia do trabalho desenvolvido refere-se ao fato de que os gêneros escolhidos eram relativamente comuns aos processos de didatização, isto é, eram de fácil circulação social e no ambiente educacional. As dúvidas surgidas no processo de modelização foram sanadas pela investigação das unidades textuais nos gêneros em estudo e pela consulta à literatura da área, processo necessário nessa atividade.

Para a análise e classificação dos textos e a identificação dos gêneros com a finalidade de construção de um modelo didático, o primeiro passo será, segundo Cristovão (2001), a observação dos seguintes elementos: [...] c) o conhecimento dos experts na produção do gênero em foco e dos conhecimentos linguísticos e textuais já elaborados sobre esse gênero [...] (NASCIMENTO, 2004, p. 169)

O uso de aporte teórico – os professores leram artigos científicos, colhidos da *internet* e de revistas científicas e/ou pedagógicas –, além de favorecer a própria modelização, contribuiu para a formação de "um olhar crítico ao livro didático e ao conteúdo pré-estabelecido na escola" (CRISTOVÃO, 2005, p. 160).

Compreendemos que a transposição didática externa, de modo geral, proporcionou segurança aos professores, pela possibilidade de interação e de cooperação entre professor-formador e professor em formação.

3. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA (1) E (2): A PLANIFICAÇÃO DE SD

Nos processos de TP (1) e (2), a construção de SD aconteceu em meio a situações de mediação presencial e virtual. O material produzido pelos professores na TP(1) não se consistiam em SD, mas em esquematização de atividades, ou seja, os professores tencionaram a planificação, mas acabaram produzindo apenas uma orientação para si mesmos. Eles não produziram efetivamente as atividades; não estabeleceram comandos de ação; não apresentaram textos etc.

Na TP(2), durante a produção da SD, o fator tempo foi o principal complicador. Pelo atraso das ações da pesquisa e a proximidade de encerramento do segundo bimestre, decidiu-se pela aplicação da SD, ainda inacabada. Planejou-se, para tanto, somente o primeiro módulo de cada SD, que conduziam ao reconhecimento do contexto de produção dos gêneros. No caso do PC2, depois de sua desistência, a professora-formadora assumiu a elaboração da SD, que, concluída, foi fotocopiada, encadernada e entregue aos alunos no reinício da aplicação.

No que se refere, propriamente, à construção da SD, destaca-se que cada detalhe foi discutido com os professores colaboradores: os módulos, as atividades, as questões para desenvolvimento das atividades, até aspectos formais, como espaçamento, tamanho da letra etc. As dificuldades diziam respeito à correlação entre a solução das dificuldades dos alunos, pelo desenvolvimento das capacidades de linguagem, à formulação dos comandos das atividades, e, especialmente, à adequação à perspectiva do trabalho com gêneros textuais, conforme preconiza o ISD. Por várias vezes foi necessário voltar ao aporte teórico e "conferir" se o material em produção estava adequado.

Entende-se que todas essas atividades resultaram grande aprendizagem para a professora-formadora e aos professores-colaboradores, posto que a realização de pesquisas colaborativas é "uma possibilidade de propiciar oportunidades de reflexão, de crítica e de negociação entre os participantes [...]" (CRISTOVÃO, 2009 [2004], p. 181). Além disso, todo o trabalho desenvolvido nos dois processos de transposição didática externa parece ter surtido efeitos positivos sobre a formação do professor reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As bases epistemológicas do ISD e seus desmembramentos ancoraram a formação relatada. O percurso delineado conduziu para um paradigma fundador de pesquisas no campo educacional: o processo colaborativo. A coparticipação permitiu a tomada de decisão sobre todos os aspectos práticos do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por meio dos gêneros textuais e SD. Além disso, fundou seu caráter dialógico e favoreceu a formação do professor reflexivo.

Apesar de não terem sido examinados os três níveis de transposição didática (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006) e ter se dedicado à transposição didática externa (BARROS, 2012), são perceptíveis os efeitos positivos de uma prática pedagógica fundamentada no ISD e seus desmembramentos e no trabalho colaborativo. Portanto, defende-se a necessidade de investimento em formação continuada de professores para modelização de gêneros e planificação de SD, em síntese, formações que associem teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004 [1929].

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Pontes, 2003 [1934/1935].

BARROS, E. M. D. de. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação.* Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina/PR, 2012.

BRAIT, B. O estatuto dos gêneros no quadro do ISD: provocando o debate. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel Machado; COUTINHO, Antónia (Orgs.). *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.* Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 121-126, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/*Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.* 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007 [1999].

_____. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências, Por uma renovação do ensino da produção escrita.* Revista Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan/jun. 2010.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente***.** 2. ed. Campinas-SP, Mercado de Letras, p. 19-33, 2010 [2002].

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas.* Campinas: Mercado de Letras, p. 305-344, 2009.

_____. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: teoria e prática II.* Palmas e União da Vitória-PR: Kaygangue, p. 153-162, 2005.

_____. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.* 2. ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 179-198, 2009 [2004].

_____ *et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais.* Revista Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191-215, jan/jun. 2010.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira.* 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F.. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.* Tradução: DECÂNDIO, F.; MACHADO, A. R. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.* São Carlos: Editora Claraluz, p.19-50, 2009.

_____; NOVERRAZ, M.; SCHEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In**:** SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

_____; SCHNEUWLY, B.; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 149-185, 2004.

_____; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 41-70, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido.* 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem.* São Paulo – SP: Martins Fontes, 1991.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagógica crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros Textuais na escola: da compreensão à produção*. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2011 [2007].

_____. Ferramentas didáticas e ensino da teoria: a prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.* São Carlos: Editora Claraluz, p, 225-248, 2009a.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.* 2. ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 89-104, 2009 [2004].

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.* V. 3. São Paulo: Cortez, p. 53-92, 2004.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.* Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto.* São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, P. G. *Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2010.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *Revista Veredas On Line* – Ensino – 2. PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora - ISSN 1982-2243, p. 22-40, 2007b.

_____. A formação de professores como *lócus* de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 2. ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 161-178, 2009 [2004].

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 77-97, 2007a.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso,* LemD, Tubarão/SC, v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.* 2. ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 45-62, 2009 [2004].

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade**.** In**:** DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, p. 19-38, 2010.

NASCIMENTO, E. L. A transposição didática de gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática.* Londrina: Moriá, p. 167-181, 2004.

_____, E. L.; ZIRONDI, M. L. Gêneros textuais e práticas de letramento. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.* São Carlos: Editora Claraluz, p. 249-288, 2009.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na didáctica da escrita. In: GUIMARÃES, A. M, de M.; MACHADO, A. R. M.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.* Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 177-189, 2007.

PILETTI, C. e PILETTI, N. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire.* São Paulo: Contexto, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, p. 17-52, 2002.

RICOEUR, P. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação.* Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. *Interpretação e ideologias.* Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

SAUSSURE, F. de**.** *Curso de Linguística Geral.* São Paulo: Cultrix, 1995 [1916].

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 21-39, 2004.

_____; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 71-91, 2004.