



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

rblasecretaria@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Carnin, Anderson; de Mattos Guimarães, Ana Maria

Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em
formação continuada

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 16, núm. 3, julio-septiembre, 2016, pp. 365
-385

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339847438003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada

Language action, awareness, and teacher's professional development in continued education

Anderson Carnin*¹

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Maria de Mattos Guimarães**²

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo: Neste artigo, discute-se a relação entre o conceito de gênero de texto e o desenvolvimento profissional de professores em formação continuada. Entendido como instrumento psicológico, observa-se como o conceito de gênero de texto foi mobilizado em entrevistas realizadas com uma professora em formação continuada, procurando evidenciar “pistas” que esse agir linguageiro nos dá acerca de seu (possível) desenvolvimento profissional, ao evocar um processo de tomada de consciência sobre o trabalho docente com projetos didáticos de gênero. De natureza qualitativa-interpretativista, a pesquisa, empreendida, à luz dos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, procura destacar a articulação entre *episteme* e *práxis* no trabalho do professor em formação continuada. Os resultados obtidos sugerem que o debate social instaurado no processo de formação tem reflexos positivos no desenvolvimento do professor, ao propiciar que ele reflita sobre seu trabalho e aproprie-se de novas formas de agir, pautadas no conceito de gênero de texto.

Palavras-chave: Gêneros de texto; projetos didáticos de gênero; formação continuada; desenvolvimento profissional; interacionismo sociodiscursivo.

*¹ Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Unisinos. São Leopoldo – Rio Grande do Sul/Brasil. acarnin@unisinos.br

**² Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Unisinos/Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. São Leopoldo – Rio Grande do Sul/Brasil. anag@unisinos.br

Abstract: This article discusses the relationship between the text genre concept and teacher's professional development in continued education. This study examined how the text genre concept, taken as a psychological tool, was assembled in interviews with a teacher in continued education in order to show "clues" given by the language action about his/her (possible) professional development, evoking a process of awareness about teaching work with didactic genre projects. The conducted research, of qualitative-interpretative nature and enlightened by the principles of Sociodiscursive Interactionism, seeks to highlight the link between *episteme* and *practice* in teachers' work in continued education. Results suggest that the social debate initiated in the training process has positive effects on teacher development by providing them with a reflection on their work and an appropriation of new ways of acting, guided by the text genre concept.

Keywords: Text genres; didactic genre projects; continued education; professional development; sociodiscursive interactionism.

Considerações iniciais

"A uns 300 ou 400 metros da Pirâmide, me inclinei, peguei um punhado de areia, deixei-o cair silenciosamente um pouco mais adiante e disse em voz baixa: estou modificando o Saara. O ato era insignificante, mas as palavras nada engenhosas eram justas e pensei que fora necessária toda a minha vida para que eu pudesse pronunciá-las".

Jorge Luis Borges.

Relatando experiências que viveu em diferentes viagens, mais especificamente, sobre sua visita ao deserto, o escritor Jorge Luis Borges nos brinda com a reflexão que apresentamos em epígrafe. Nela, duas questões nos chamam a atenção: i) a mudança, ainda que pequena, que ele causou no deserto do Saara; e ii) a consciência de que ele ocasionou essa mudança. Não é fácil aperceber-se da mudança quando ela está em curso. Ter consciência disso e conseguir traduzir em linguagem aquilo que modificamos também não nos parece simples. Ainda mais complexo pode ser o processo de tomada de consciência (e sua verbalização) quando essa mudança que queremos relatar ocorreu conosco mesmos. Para além do espaço da produção literária – ou da Psicologia –, discutir o processo de tomada de consciência e sua materialização linguística tem nos levado a empreender distintas reflexões no campo da Linguística Aplicada, assumindo como ponto de partida as relações dialógicas que o uso da língua em interação social imprime ao sujeito e seu agir (linguageiro). Dito de outro modo: vimos procurando,

em nossas reflexões (GUIMARÃES; CARNIN, 2014; CARNIN, 2015; CARNIN; GUIMARÃES, 2015), dar destaque ao agir linguageiro e aos modos que ele nos permite ter acesso a indícios de tomada de consciência acerca das mudanças que o sujeito vivencia ao participar de diferentes situações, especialmente aquelas de caráter formativo. Para tanto, investimos em um contexto bastante específico de pesquisa: a formação continuada de professores de Língua Portuguesa. No âmbito de uma formação continuada cooperativa, ofertada a partir dessa pesquisa, em que os participantes têm sua voz ouvida e a possibilidade de influenciar na realização e planejamento da formação (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; 2015), procuramos desenvolver a hipótese de que, *na e pela* linguagem, podemos ter acesso a “pistas” que possibilitem evidenciar tanto a tomada de consciência dos professores que participam de nosso projeto de pesquisa, quanto discutir elementos sobre o seu desenvolvimento profissional.

Assumindo, portanto, como ponto de partida a premissa exposta acima, este texto procura atingir dois principais objetivos: (a) relacionar um conceito teórico empregado na formação continuada (o de gênero de texto) com a apropriação/representação docente desse conceito e (b) apresentar uma análise de indícios da tomada de consciência da importância desse conceito para o trabalho docente, recorrendo, para isso, a entrevistas com uma professora que participou do projeto de pesquisa que apresentaremos a seguir. Por fim, serão discutidas as potencialidades de desenvolvimento profissional que podem ser identificadas nas dinâmicas do projeto e delineadas algumas considerações que as análises empreendidas nos permitem tecer.

1 A formação continuada cooperativa e os projetos didáticos de gênero (PDG)

De 2011 a 2014, realizamos um projeto de pesquisa apoiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES/Inep (edital 038/2010), que tratou da possibilidade de constituir, de forma cooperativa, em conjunto com professores do Ensino Fundamental, a mudança de paradigmas que ainda perseveram nas salas de aula de Língua Portuguesa³. Essa mudança parte, a

³ Trata-se do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção escrita no Ensino Fundamental”, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, em parceria com a rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS. Em Guimarães; Kersch (2012; 2014; 2015), contamos mais detalhadamente a história desse projeto.

nosso ver, da concepção de linguagem em que nos apoiamos. Abandonando uma concepção tradicional, beletrista e apoiada na gramática normativa, orientamos nossa pesquisa e trabalho de formação continuada em uma concepção que entende linguagem como interação (GERALDI, 1984; MATÊNCIO, 1994; entre outros). É a partir dela que podemos amparar conceitos básicos para a aula de Língua Portuguesa, como leitura vista como uma “atitude responsiva ativa” (VOLOSHINOV, 2006; BAKHTIN, 2003); gênero de texto entendido como uma organização relativamente estável de enunciados (idem); texto como “unidade comunicativa global” (BRONCKART, 1999) e análise linguística como uma reflexão sobre as possibilidades (sistemáticas) de uso da língua e de suas convenções em relação às situações de uso materializadas em gêneros (e interações sociais) diversos. Aliada à mesma concepção está a necessidade de inserirmos o trabalho de ensino realizado nessas aulas em uma prática social que se vincule à comunidade em que estão inseridos os alunos e a possibilidades de entenderem outras práticas que poderão ajudá-los no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem e de agir.

Para dar conta da articulação de tais conceitos, na interação entre os saberes acadêmicos dos formadores e os saberes experienciais dos professores da educação básica, a noção de projetos didáticos de gênero (PDG) foi catalisadora da formação continuada desenvolvida. Partimos do trabalho desenvolvido pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra e já bastante conhecido no Brasil a partir do princípio de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 15). A ideia de ensino em torno de um conjunto sistemático de atividades (“modular”) do gênero também ancora o trabalho proposto nos projetos didáticos de gênero. Buscamos a perspectiva dos estudos de letramento para trabalhar leitura e escrita: como práticas sociais que emergem de outras práticas da comunidade em que os alunos estão inseridos (BARTON; HAMILTON, 1998). Referimo-nos, pois, aos PDGs como eventos de letramento, em que a linguagem escrita incorpora-se ao fluxo das interações (HEATH, 1983); como uma conquista interacional de tornar o objeto físico em objeto social (FRERS, 2009).

Enfatizamos que, por ser uma proposta de didatização de gêneros realizada no âmbito de uma formação continuada, que levava aos professores conceitos que procuravam desconstruir paradigmas vigentes nas suas salas

de aula, a construção conjunta (da noção de PDG) e, mais ainda, a inserção do professor da educação básica (e também de seus alunos) no processo de definição dos gêneros que foram/são objetos de ensino-aprendizagem em sala de aula, o PDG auxiliou no engajamento dos professores e também no desenvolvimento de um sentimento de pertença e valorização do seu(s) saber(es), o que, como veremos adiante, pode ter contribuído para o seu desenvolvimento profissional.

Ainda que fortemente influenciados pelo trabalho do grupo de Genebra, nossa preocupação nem sempre foi a de tratar exaustiva e detalhadamente todos os aspectos linguísticos, discursivos e/ou textuais do gênero em estudo como uma sequência didática o faria. Nesse sentido, os módulos ou oficinas a serem desenvolvidos em cada PDG elaborado devem trazer atividades de leitura, análise linguística e escrita que levarão à produção textual, mas, muitas vezes, orientando-se para um trabalho mais situado e contextualizado, de acordo com o nível de aprendizado dos alunos ou as necessidades que a turma apresenta (ou ainda, de acordo com aquilo que o professor seleciona como objeto de ensino e transpõe didaticamente a partir do gênero selecionado). Este é um dos desafios postos no trabalho com PDGs: o conceito de gênero de texto e sua operacionalização didática mostram-se como grande dificuldade para o professor que se dispõe a elaborar seu próprio material didático, razão pela qual acreditamos que vale a pena investir em atividades que o levem a sua apropriação.

Em jeito de síntese, gostaríamos de ratificar que o trabalho com PDG, tal qual pensamos, deve representar uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes (GUIMARÃES; KERSCH, 2015). Desse modo, diferentes entradas podem originar um PDG: um tema, uma prática social, um gênero (oral ou do escrito) (cf. GUIMARÃES; KERSCH, 2012). De uma ou outra forma, estará necessariamente ligado a uma concepção que entende a linguagem como forma de interação, como trabalho coletivo, social e historicamente situado e, por essa razão, orientado a uma finalidade específica, que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais de uma ou outra comunidade.

Acentua-se, assim, o valor que o trabalho com gêneros de texto, ao aliar duas perspectivas teóricas (o Interacionismo Sociodiscursivo, que embasa as *seqüências didáticas*, e os Estudos de Letramento, que sustentam o trabalho com *projetos de letramento*), em um contexto de formação

continuada, assume no desenvolvimento dos professores participantes que se dispuseram a elaborar seus próprios *projetos didáticos de gênero*.

2 O agir linguageiro e o desenvolvimento profissional do professor

Em nosso projeto de pesquisa, a atividade de linguagem é vista como central, possibilitando a produção e interpretação das unidades semióticas no quadro das interações que se processam no universo da formação continuada, o discurso constituindo um processo de mediação, como instrumento de planejamento, avaliação ou reconfiguração das ações em situação de trabalho. Nesse sentido, está configurada a base teórica da pesquisa no que tange à análise que será proposta para verificar a questão do desenvolvimento profissional, mediante a atualização na prática de conceitos estudados na formação. Em outras palavras, procuraremos verificar como o conceito de gênero de texto, da ordem da *episteme*, se articula com a ordem da *práxis*, a partir da representação de professores sobre sua participação na formação continuada. Entendemos que tais relações passam por questões de desenvolvimento de conceitos que, internalizados pelo professor, poderão dar origem a atividades concretas de sala de aula que os materializem, numa transposição didática sempre necessária.

De acordo com Carnin (2015), amparado em Bronckart (2013a) e Vygotsky (2009), é a partir das significações da linguagem, contextualizadas e de ordem sociocultural, que o sujeito se apropria de novos conceitos, que o seu desenvolvimento pode ser potencializado. A formação continuada de professores e a apropriação de conceitos científicos e sua posterior transformação em instrumento psicológico nesse cenário podem ser relacionados a esse movimento que auxilia o sujeito a forjar novas significações, o que não ocorre de um modo direto, mas de um modo mediatizado, por meio de conceitos, de reconstruções. A teoria vygotskiana traz a noção de instrumento psicológico, pela transformação entre os instrumentos e o processo psíquico necessário para resolver a tarefa. A grande diferença entre instrumento e instrumento psicológico está no fato de que “o objeto do instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e autocontrole” (FRIEDRICH, 2012, p. 57). Ainda segundo Carnin (2015), o emprego dos instrumentos psicológicos, espontaneamente mobilizados pelo sujeito *na e para a* realização

de determinada tarefa, permite que se observem indícios de sua apropriação pelos sujeitos para a realização de seu trabalho. Neste artigo, analisaremos como o conceito de gênero de texto, enquanto instrumento psicológico, foi mobilizado em entrevistas orais e prováveis pistas relacionadas ao seu desenvolvimento profissional e à formação continuada.

Vygotsky (2009) concebe o desenvolvimento humano com base na ideia de organismo ativo, em que uma atividade externa é reconstruída internamente – quando ocorre a transformação do instrumento em instrumento psicológico – como resultado de processos interativos, que se dão ao longo do tempo. Acentua a importância da mediação, que se dá através da interação entre os indivíduos e o meio social. Certamente o momento exato da transformação do conceito em instrumento psicológico não pode ser apreendido. No presente trabalho, sua apreensão foi pensada a partir das interações entre o professor com o pesquisador, nos momentos das entrevistas em que o docente fala sobre a sua participação na formação continuada, as dificuldades encontradas ou mesmo as contribuições do grupo para seu trabalho. Ao mobilizar (voluntariamente) o conceito de gênero de texto nessas entrevistas, vemos uma evidência da tomada de consciência do professor sobre a relevância desse conceito para seu trabalho de ensino, a transformação em instrumento psicológico desse conceito, bem como índices que demonstram, ainda que indiretamente, essa transformação. Ela não é linear, mas marcada por rupturas. No caso desta pesquisa, pode-se traçar a hipótese de um “embate” entre a continuidade dos conceitos anteriores (algo como retorno à noção de gênero de texto como tipo textual), com a presença de rupturas com tais conceitos para incorporação dos novos introduzidos a partir da formação continuada cooperativa. O conceito em análise, enquanto elemento externo do agir do professor, pode suscitar uma reflexão mais sistemática sobre ele, o que pode gerar uma *contradição* ou *conflito* com a organização psíquica herdada (BRONCKART, 2013a). Essa contradição ou conflito, em termos de aprendizagem, tem a ver com a “zona de desenvolvimento proximal – ZDP” conceitualizada por Vygotsky (2009), pois,

na medida em que os conflitos que eles [os aportes externos na ZDP] geram sejam “gerenciáveis” pela pessoa em seu estado atual de desenvolvimento; e nesse sentido, a definição desta “zona” de eficácia é sempre uma “aposta”, o formador propõe os elementos que lhe parecem ser exploráveis à pessoa em questão, mas é esta última, e ela somente, que se desenvolve... ou não (BRONCKART, 2013a, p. 90).

Nesse sentido, é importante refletir sobre os efeitos desenvolvimentais de uma formação continuada que investiu no conceito de gênero de texto como basilar para a opção metodológica escolhida (a de *projetos didáticos de gênero*).

3 Aspectos metodológicos

Os dados analisados neste texto pertencem ao acervo do projeto “*Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental*”. Trata-se de duas entrevistas semiestruturadas realizadas com uma professora, a qual passamos a chamar de Carolina⁴, que participou da formação continuada oferecida pelo projeto entre os anos de 2012-2013, antes e logo após a aplicação de seu primeiro PDG. A opção por trabalharmos com os dados oriundos da entrevista com Carolina deve-se ao fato de considerarmos o perfil de Carolina bastante representativo do contexto de nossa formação continuada: professores com jornada de trabalho de 40h semanais, sendo 20h na rede municipal parceira de nosso projeto de pesquisa, em atuação na disciplina de Língua Portuguesa, em turmas de Ensino Fundamental, e particularmente interessada na discussão do trabalho com gêneros de texto.

Sobre a formação continuada realizada, vale ressaltar que ela foi organizada em formato de cursos de extensão com duração de 60h por semestre, divididas em encontros presenciais (uma vez por mês, com duração aproximada de 3h) e atividades a distância (realizadas na plataforma Moodle durante as demais semanas do mês). Em cada um desses cursos, trabalhava-se a partir do conceito de projetos didáticos de gênero, englobando discussões sobre concepções de linguagem, ensino de língua materna, gêneros de texto, letramento e prática social, transposição didática, leitura, escrita, análise linguística, entre outros temas que pudessem emergir da interação formadores-professores em formação continuada e se tornarem significativos para o grupo que participava da formação. Ao final, os professores deveriam elaborar um projeto didático de gênero que pudesse servir às suas práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Sobre os dados aqui empregados, ressaltamos que são aproximadamente sessenta minutos de gravação em vídeo oriundos de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas na escola da professora

⁴ Nome fictício atribuído à participante da pesquisa, a fim de preservar sua identidade.

Carolina e versaram sobre aspectos abordados na formação continuada de que ela fazia parte: concepção de linguagem, ensino de língua materna, elaboração de projetos didáticos de gênero, trabalho do professor e outras questões que pudessem se tornar relevantes durante a entrevista. Apesar de ter sido planejado um roteiro de perguntas para a geração de dados, a condução da entrevista, realizada por uma, à época, doutoranda vinculada ao projeto de pesquisa, buscou criar um contexto favorável para que a entrevistada se sentisse à vontade para expressar suas opiniões, oportunizando a sua participação de maneira bastante espontânea (ALMEIDA, 2015).

Sobre a opção pelo gênero entrevista, bastante empregado em pesquisas de ordem qualitativa-interpretativista como esta, ecoamos Bronckart (2008), para esclarecer que as entrevistas fazem os entrevistados explicarem ou comentarem seu agir, elucidando o contexto e as condições de realização de seu agir. Nesse sentido, vale salientar que há uma tomada de consciência sobre o assunto que é tratado na entrevista, por parte do professor (e, por que não, também do entrevistador e/ou do analista), o que demanda o acesso à memória e a verbalização do pensamento (consciente) do entrevistado sobre o que está em pauta. Isso, evidentemente, pode desencadear efeitos desenvolvimentais, tanto na pessoa entrevistada quanto na pessoa que entrevista, porque, ao tematizar explicitamente sobre seu agir (ou sobre a representação/interpretação desse agir), o professor pode colocar em *contradição* ou *conflito* alguma(s) de sua(s) representação(ões) sobre o que está sendo discutido e, ao mesmo tempo, precisa verbalizar uma resposta à pergunta da entrevista, (re)organizando seu pensamento (e sua representação) sobre aquilo de que está falando. Ainda, essa natureza linguageira da entrevista permite a análise do agir e a compreensão de estratégias de interpretação/representação do agir (docente) porque mobiliza os mecanismos textuais e discursivos que, constituídos por signos (verbais), permitem-nos acesso (indireto e) mediatizado ao pensamento consciente dos professores entrevistados.

Para a análise desses mecanismos textuais e discursivos mobilizados no gênero entrevista, seguimos alguns princípios do modelo da arquitetura textual proposto pelo quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), o qual propõe uma abordagem descendente dos textos-discursos. Esse modelo analítico postula que a composição dos textos se dá a partir de três níveis, que podem ser analisados pelo investigador. O primeiro nível, mais profundo, corresponde à infraestrutura textual, que

compreende a organização temática, e sua planificação, e a organização discursiva, referente aos tipos de discurso presentes no texto (a saber: discurso interativo, discurso teórico, relato narrativo, narração)⁵. O segundo nível diz respeito aos mecanismos de textualização e refere-se aos aspectos de conexão, coesão verbal e coesão nominal. Por fim, o terceiro nível, mais superficial, corresponde aos mecanismos enunciativos, compostos pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, inserção de vozes e expressão de modalizações. Esses níveis são segmentados para a realização de análises, mas, nos textos, podem ocorrer de maneira simultânea e inter-relacionada.

Neste artigo, optamos por assentar nossas análises em dois níveis do modelo analítico da arquitetura textual: o primeiro, a partir da identificação dos *tipos de discurso* que sustentam a organização discursiva das respostas de Carolina às questões da entrevista e que também fornecem pistas para que identifiquemos os modos de raciocínio por ela empregados; bem como o terceiro, a partir da identificação dos mecanismos enunciativos que traduzem a *responsabilização enunciativa* sobre o conteúdo temático que os segmentos temáticos analisados engendram.

Tendo por base esses princípios, apresentamos, a seguir (Quadro 1), o perfil da professora Carolina e um breve perfil da entrevistadora. Esse quadro serve, também, como uma breve introdução ao contexto de atuação profissional de Carolina, de sua participação na formação continuada e, ainda, do seu trabalho com projetos didáticos de gênero.

⁵ Para uma compreensão mais aprofundada do conceito de tipos de discurso e sua caracterização no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, recomendamos a leitura de Bronckart (1999; 2008).

Quadro 1: Perfil dos participantes das entrevistas⁶

| Professora Carolina | Entrevistadora |
|--|--|
| <p>Carolina formou-se em Letras-Português. Atuava, à época desta pesquisa, em duas escolas da rede pública de ensino. Em uma delas, dava aulas de reforço para alunos da educação especial, durante mais de 20 horas semanais. Na segunda escola, dentro da rede municipal parceira desta pesquisa, lecionava a disciplina Língua Portuguesa para um sétimo ano, um oitavo ano e uma turma de progressão de estudos de Ensino Fundamental, com carga horária de 20 horas semanais. Tal escola participava do projeto do governo federal chamado Um Computador por Aluno (UCA), o qual tem o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.</p> <p>Na época das entrevistas (início e final do segundo semestre de 2012), a professora já havia participado do primeiro módulo de formação sobre projetos didáticos de gênero, no primeiro semestre de 2012, e estava iniciando sua participação no segundo módulo. Além desta formação, a professora participava, desde 2011, do curso promovido pelo programa UCA. Os PDGs desenvolvidos centraram-se em gêneros digitais (fotonovela digital e microcontos no Twitter) e procuravam agregar o uso dos equipamentos disponibilizados pelo programa UCA.</p> <p>Carolina trabalhava em uma escola valorizada e protegida pela comunidade, apesar de estar inserida em um bairro com carências sociais e de conviver com a vizinhança em que o tráfico de drogas é rotineiro.</p> | <p>A entrevistadora é professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da rede municipal de Novo Hamburgo, rede em que também desempenha o papel de assessora pedagógica, acompanhando o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nas 55 escolas de Ensino Fundamental do município. Graduada e mestre em Letras em uma universidade federal de Porto Alegre, atuou no projeto como doutoranda (2011-2015) com bolsa vinculada ao Programa Observatório da Educação (CAPES/Inep) na universidade em que esta pesquisa foi desenvolvida.</p> |

Fonte: Almeida (2015).

⁶ Para fins deste artigo, empregamos excertos das duas entrevistas realizadas com Carolina. As entrevistas foram transcritas segundo convenções propostas para estudos de análise da conversa etnometodológica, descritas em anexo. Salientamos que a participação de Carolina se deu de maneira voluntária, com assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética da Unisinos, resolução 068/2012.

4 Análise dos dados

Como já mencionado, neste estudo elegemos uma professora participante de nosso projeto de pesquisa para analisarmos (a) a relação de um conceito teórico empregado na formação continuada (o de gênero de texto) com a apropriação/representação docente desse conceito e (b) indícios de tomada de consciência da importância desse conceito ao trabalho docente.

Retomando o tópico de nossa investigação, vale reforçar que Bronckart (2013b) apresenta os gêneros como “os quadros organizadores da ‘verdadeira vida’ dos signos”. Então, ao tomá-los como centro do ensino de Língua Portuguesa, não se pode deixar de lado sua circulação, seu valor em diferentes práticas sociais, pois os textos produzidos pelos alunos só terão valor significativo através dessa circulação, seja na esfera da escola, ou, melhor ainda, em outras esferas sociais. Essa foi a concepção que norteou o trabalho de formação continuada e o desenvolvimento dos PDGs de Carolina. Para iniciar, vejamos o que ela nos revela quando questionada sobre sua concepção de gênero de texto:

Excerto 1: conceito de gênero de texto

| | | |
|-----|----------------|---|
| 88 | Entrevistadora | °é: (.) é verdade° (.) e QUANdo- tu pensa |
| 89 | | em gênero- (.) textual assim o que que |
| 90 | | te vem à mente? (.) que que tu consegue |
| 91 | | relacionar com gênero? (.) ou conceitua::r? |
| 92 | | (.) |
| 93 | Carolina | .hh (.) â::h ((pigarreia)) se nesse uns |
| 94 | | tipo de texto que a gente u- â::h (.) |
| 95 | | usa, (.) no:: >cotidiano< depende da:: |
| 96 | | (.) do:: >do cotidiano< de cada um (.) |
| 97 | | [né:] |
| 98 | Entrevistadora | [uhum] |
| 99 | | (.) |
| 100 | Carolina | então (.) eu considero isso como u::m |
| 101 | | gê:nero inclusive os da:: internet= |
| 102 | Entrevistadora | =uhum |
| 103 | Carolina | que hoje em dia né: |
| 104 | | (.) |

| | | |
|-----|----------------|--|
| 105 | Entrevistadora | tem muito [né] |
| 106 | Carolina | [aham] (.) tem vários gêneros- |
| 107 | | (.) <u>diferentes</u> na:: na inter[net né]= |
| 108 | Entrevistadora | [uhum] |
| 109 | | =gêneros |
| 110 | Carolina | digitais como chamamos né: |
| 111 | Entrevistadora | é: (.) tem uns que a gente nem imagina |
| 112 | | né: |
| 113 | | (.) |
| 114 | Carolina | e acredito que futuramente ainda vão |
| 115 | | surgir o:utros [tipos]= |
| 116 | Entrevistadora | [é:] |
| 117 | Carolina | =de gê:neros |

Considerando o contexto de produção dessa entrevista e os actantes nela envolvidos, a escolha de Carolina por organizar o discurso em que reflete sobre o que são gêneros de texto é baseada, predominantemente, em um tipo de discurso interativo (BRONCKART, 1999), em que há conjunção em relação à situação de produção do texto, marcada pela presença de índices de pessoa, notadamente através de emprego de pronomes de 1ª pessoa (do singular ou plural) e/ou desinências verbais (ex.: l. 100 = eu; l. 110= nós; l. 114 = acredito). A professora, como bem sugere Bronckart (2011), estabelece um raciocínio prático, pautado no exemplo, no caso, gêneros são “tipos de textos que usamos no cotidiano”, como “os digitais”. Em outras palavras: Carolina parece entender que o conceito de gênero de texto se relaciona diretamente à materialidade textual do gênero, às práticas sociais que dele se valem para agir no mundo, em práticas do dia a dia. Ou seja, alia o conceito de gênero de texto ao de prática social, tal qual discutido na formação continuada, mas traz ainda à tona uma relação com tipologia textual.

Ainda sobre essa formação, para além de discutir com os professores o conceito de gênero, procurou-se estabelecer um processo de transposição didática a partir de PDGs. Em outro momento da entrevista, Carolina nos esclarece sobre a relação entre gênero e o seu trabalho de ensino pautado nesse procedimento.

Excerto 2: gênero e trabalho de ensino.

| | | |
|-----|----------|---|
| 152 | Carolina | entã:o sempre antes de começar eu preciso |
| 153 | | pesquisar o gênero (.) quais são as |
| 154 | | características desse gênero (.) e aí sim |
| 155 | | montar o- (.) o P-D-G- |

Como o conceito de PDG estava em desenvolvimento mesmo durante a formação de que Carolina fez parte, parece-nos razoável afirmar que ela não dispunha previamente, no rol de instrumentos para seu trabalho, desse procedimento didático para o ensino de/com gêneros. No entanto, ao ser indagada sobre como ela desenvolve seu trabalho nessa perspectiva, vemos a menção explícita aos conceitos de gênero e PDG, de maneira inter-relacionada, o que nos permite considerar algo acerca de sua tomada de consciência da pertinência de explicitar à sua interlocutora de que modo ela operacionaliza o trabalho com esses conceitos – notadamente, como ela pesquisa sobre o gênero que irá ensinar a fim de “mapear” suas características. Esse estatuto de explicitação do conhecimento do conceito de gênero de texto e suas (co-)relações, mediada pelo tipo de discurso relato interativo presente na entrevista, leva-nos a considerar que ocorreu aquilo que Bota (2011) denomina de “aprendizagem epistêmica”. Essa aprendizagem, baseada numa “conexão qualitativa e dinâmica entre os processos” (BOTA, 2011, p. 201), produziu novas conexões entre pensamento e linguagem, demonstrando que Carolina refletiu sobre o conceito e sua forma de exposição, atribuindo uma nova significação ao modo de representar esse conhecimento. Temos aí uma reconfiguração de um saber – e de um saber-fazer, nos termos de Friedrich (2012) – que sinaliza para um movimento de desenvolvimento profissional. Essa compreensão pode ser reforçada ao considerarmos que o trabalho com PDG levou Carolina a uma autorregulação de seu trabalho a partir do conceito de gênero: antes de mais nada, é preciso conhecer, pesquisar sobre o gênero (a ser ensinado) para poder planejar seu ensino.

Como o processo de desenvolvimento nunca é linear, Carolina nos mostra, em sequência, que ainda possui “lacunas” em sua apropriação do conceito (e transformação em instrumento psicológico), especialmente em termos epistêmicos:

Excerto 3: conceito de gênero de texto em sua dimensão epistêmica

| | | |
|-----|----------------|--|
| 246 | Entrevistadora | para aproveitar já q- (.) que a gente tá |
| 247 | | falando do: do P-D-G:- (.) do curso >da |
| 248 | | Unisinos assim< o que que tu:: (.) |
| 249 | | qual é a dificuldade com relação ao <u>cu:roso</u> |
| 250 | | assim o que que tu acha que poderia ser |
| 251 | | melhor? |
| 252 | | (.) |
| 253 | Carolina | <dificuldade acho> (.) ((Carolina faz expressão de |
| 254 | | pensativa por um longo período)) acho que |
| 255 | | ainda te- eu tenho um pouco de <u>dificuldade</u> |
| 256 | | ainda muito é na::: (.) teoria. |
| 257 | | (.) |
| 258 | Entrevistadora | uhum |
| 259 | | (.) |
| 260 | Carolina | °°n::°° (.) na teoria assim do::: (.) sobre |
| 261 | | os gênero:s (.) do:: sobre os teóricos |
| 262 | | [né] |
| 263 | Entrevistadora | [uhum] |
| 264 | | (.) |
| 265 | Carolina | até por que depois que eu saí da faculdade |
| 266 | | eu vi <u>mu::ito</u> po:::uco. |
| 267 | | (.) |
| 268 | Entrevistadora | uhum |

Em relação à aprendizagem epistêmica do conceito de gênero e desenvolvimento profissional, ainda valendo-se de relato interativo (BRONCKART, 1999), Carolina revela que “sente dificuldade” por não ter se apropriado “dessa nova concepção dos gêneros” em sua formação inicial. Com isso, Carolina também evidencia que o seu processo de apropriação do conceito em termos teóricos está em curso, ou seja, em processo de desenvolvimento. Nota-se a existência de um conflito entre o que ela já sabia sobre gênero e o que ela ainda deseja saber. Carolina se vê diante de um debate social, no qual coexistem nuances (teóricas) do conceito de gênero de que ela ainda quer se apropriar. Há aí um espaço notável para a emergência de

seu desenvolvimento profissional a partir dessa tomada de consciência. Se o desenvolvimento não é linear e nem apreensível em um movimento contínuo ou predeterminado, a emergência de um movimento de reconfiguração desse conceito, como observaremos a seguir, permite que pensemos um pouco mais sobre esse movimento. Enfatiza-se também o uso da primeira pessoa por Carolina (ex.: “eu tenho” – l. 255, “eu não sabia” – l. 270), como índice de seu envolvimento com o conceito.

Excerto 4: conceito de gênero de texto anterior à formação

| | | |
|----|----------------|---|
| 30 | Carolina | tô aprendendo bastante iss- o: por que- o:: |
| 31 | | no tempo que eu fiz a faculda:de (.) a |
| 32 | | gente dist- (.) distinguia gênero como |
| 33 | | narrativo, descr- â:h descri[tivo]= |
| 34 | Entrevistadora | [uhum] |
| 35 | Carolina | =e |
| 36 | | argumentativo. (.) [né] |
| 37 | Entrevistadora | [aham] |
| 38 | | (.) |
| 39 | Carolina | .hhhh (.) e no início do ano eu ainda não |
| 40 | | tinha visto que tinha mudado essa |
| 41 | | concepção dos gêneros né= |
| 42 | Entrevistadora | =aham |
| 43 | | (.) |

O excerto 4 antecede as reflexões que Carolina empreendeu sobre o conceito de gênero de texto até então analisados (excertos 1, 2 e 3). Apresentamo-lo neste momento porque acreditamos que ele pode nos dar pistas que reforcem mais claramente o que vimos argumentando. Carolina relata que entendia gênero como algo relacionado às tipologias narrativa, descritiva e argumentativa, valendo-se da referência à sua formação inicial para explicitar isso. Esse recurso, como parcialmente demonstramos, evidencia a representação do conceito de gênero de Carolina prévio à formação continuada. Apesar de nesse momento não explicitar a mudança que viu no conceito de gênero de texto, Carolina sinaliza para uma elaboração de um raciocínio disjunto da situação de produção do discurso (remissão ao passado e a outro espaço de formação, no relato narrativo que

tipifica esse excerto) *versus* o debate social do qual o professor faz parte, por participar de uma formação que investe na reflexão sobre o conceito de gênero e sua apropriação como instrumento psicológico. Dessa forma, permite que observemos a emergência de uma (nova?) representação do conceito em voga. Entendemos que não foi apenas a noção de gênero de texto que mudou desde sua formação inicial até o momento da entrevista, mas que a apropriação em curso desse conceito evidencia (possíveis) mudanças em seu agir, acarretando o que estamos entendendo como um processo de desenvolvimento profissional.

Considerações finais

Em termos de análise do desenvolvimento profissional de professores, observamos, neste artigo, que utilizar o conceito de gênero de texto na formação continuada, tanto em sua dimensão praxiológica (para planejar projetos didáticos de gênero) quanto epistêmica (para construir/se apropriar do conhecimento sobre ele), significa reconfigurá-lo, tornando-o instrumento psicológico que possa orientar o trabalho do professor de maneira mais assertiva. Essa apropriação, no caso de Carolina, mostrou-se em curso, num processo de desenvolvimento contínuo, que vai desde sua formação inicial até o momento da formação continuada apreendido nos excertos das entrevistas analisadas (e que, certamente, se segue depois delas). Evidentemente, lidamos aqui apenas com um “punhado de areia” no Saara da formação de professores. Sabemos que estamos diante de algo ainda muito pequeno no âmbito dos enormes desafios que a educação brasileira impõe aos professores que nela atuam. Mas seguimos acreditando que, mesmo em pequenas porções, pode-se modificar o atual cenário, auxiliando professores a tomarem consciência das possibilidades que o trabalho com gêneros de texto propicia. A reconfiguração de um saber (*episteme*) sobre o conceito de gêneros de texto – e de um saber-fazer (*práxis*), nos termos de Friedrich (2012) – sinaliza um movimento de desenvolvimento profissional que pode ser perseguido por todos que acreditam ser possível tornar consciente o movimento de mudar o Saara.

Referências

ALMEIDA, A.P. *Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: reading and writing in one community*. New York: Routledge, 1998.
- BORGES, J.L. O deserto. In: BORGES, J.L.; KODAMA, M. *Atlas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BOTA, C. *Savoirs, textes et apprentissages en milieu universitaire: pour une analyse socio-discursive de travaux de validation pour le cours*. Tese de doutorado em Ciências da Educação. Université de Genève, Genebra, Suíça, 2011.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. *Nonada: Letras em revista*, Porto Alegre, ano 14, n. 17, p. 11-36, 2011.
- BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. T.; CRISTÓVÃO, V. L. (org.) *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, p. 85-107, 2013a.
- BRONCKART, J. P. Les genres de textes, ‘cadres organisateurs de la ‘vraie vie’ des signes. In: MONTE, M; PHILIPPE, B.G. (eds) *Genres et textes: déterminations, évolutions, confrontations. Hommage à J-M Adam*. Lyon: PUL, 2013b.
- CARNIN, A. *Na escrita do professor, um caminho possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.
- CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa? *Scripta (PUCMG)*, v. 19, p. 241-262, 2015.
- FRERS, L. Space, materiality and the contingency of action: a sequential analysis of the patient's file in doctor-patient interactions. *Discourse Studies*, v. 11, n. 3, p. 285-303, 2009.
- FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, p. 41-49, 1984.
- GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. A noção de gênero de texto e a formação continuada de professores: por uma análise do desenvolvimento profissional docente. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (org.). *Gêneros de texto/ discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, p. 167-188, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, p. 21-44, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero- da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado de Letras, p. 7-26, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 17-38, 2014.

HEATH, S. *Ways with Words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MATÊNCIO, M.L.M. Concepções de linguagem e o ensino da língua materna (ou por que a escola faz o que faz?). In: MATÊNCIO, M.L.M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 65-78, 1994.

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

VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ANEXO 1

Convenções de Transcrição

| | |
|------------------------------------|---|
| [texto] falas sobrepostas | Colchete esquerdo: início da sobreposição; colchete direito: final. ELO: minha irmã me deu daí ela [falou] ALI: [uhum] |
| = fala colada | Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e a fala ELO: se for preciso fazê um tratamento= ALI: =exatamente |
| (1.8) pausa | Representa a ausência de fala ou vocalização em segundos ou décimos. |
| (.) micropausa | Equivale a menos de 0.2 segundos de ausência de fala ou vocalização. |
| , entonação contínua | Indica entonação contínua, como ao listar itens. ALI: paternidade, pensão alimentícia, separação |
| . entonação descendente | Indica entonação descendente e final. ALI: quantos filhos? REB: três. |
| ? entonação ascendente | Indica entonação ascendente. ALI: qual é o nome dele Rebeca? |
| - interrupção abrupta | Interrupção abrupta da fala em curso. REB: =também é da benefício. Aí dep-ele me trouxe pra |
| : alongamento de som | Indica alongamento de vogal ou consoante ALI: não sai de dentro de ca::sa |
| >texto< fala mais rápida | Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala. ALI: >quantas vezes forem necessárias. fazê o registro< |
| <texto> fala mais lenta | Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REB: <dezessete, vinte, catorze> |
| °texto° fala com volume baixo | Indica fala mais baixo em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REB: é °trinta° |
| TEXTO fala com volume mais alto | Indica volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior. BRA: sim mas aí ELES colocam |

| | |
|---|---|
| <u>Texto</u> Sílabas, palavra ou som acentuado | Indica sílaba, palavra ou som acentuado. ALI: cuid <u>a</u> do |
| setas | Indicam aumento ou diminuição na entonação (ex.: sotaques) |
| hhh | Expiração audível. |
| .hhh | Inspiração audível |
| (texto) dúvidas | Dúvidas na transcrição. |
| Xxx inaudível | Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever. |
| ((texto)) comentários | Comentários do transcritor. BRA: @@@ ((plp tapa os ouvidos)) |
| @@@ risada | Pulsos de risada |

Fonte: SCHNACK, C. M.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, v. 2, n. 2, 2005.

Data de submissão: 28/03/2016. Data de aprovação: 02/06/2016.

