

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

ANDERSON CARNIN

**NA ESCRITA DO PROFESSOR, UM PERCURSO POSSÍVEL PARA A ANÁLISE DO
(SEU) DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

SÃO LEOPOLDO

2015

ANDERSON CARNIN

**NA ESCRITA DO PROFESSOR, UM PERCURSO POSSÍVEL PARA A ANÁLISE DO
(SEU) DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos
Guimarães

Coorientadora: Profa. Dra. Luísa Álvares Pereira

SÃO LEOPOLDO

2015

C289n Carnin, Anderson

Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional / por Anderson Carnin. -- São Leopoldo, 2015.

137 f.: il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria de Mattos Guimarães, Escola da Indústria Criativa; coorientação: Prof^ª Dr^ª Luísa Álvares Pereira, Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

1.Linguística aplicada. 2.Produção textual. 3.Professores – Formação. 4.Professores de português – Educação (Educação permanente). 5.Língua portuguesa – Escrita. 6. Interacionismo sociodiscursivo. I.Guimarães, Ana Maria de Mattos. II.Pereira, Luísa Álvares. III.Título.

CDU 81'33
801
371.13

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Anderson Carnin

**NA ESCRITA DO PROFESSOR, UM PERCURSO POSSÍVEL PARA A ANÁLISE DO
(SEU) DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor, pelo Programa
de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Aprovado em 23 de fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Luísa Álvares Pereira – Universidade de Aveiro

Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Dorotea Frank Kersch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Mattos Guimarães – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

“Entre a raiz e o fruto, há o tempo”.

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Esta tese fala de linguagem e de desenvolvimento humano. Fala, portanto, de momentos de interação em que o diálogo eu-outro implica mudança, crescimento pessoal, enfim, implica relacionar-se com o(s) outro(s) e aprender com o(s) outro(s). Mas não fala apenas do(s) outro(s), dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa. Fala muito, também, do(s) desenvolvimento(s) que eu pude experienciar ao longo dos quatro anos de doutoramento – e, talvez, muito além disso. Na alegria de ter concluído esta jornada-desafio, gostaria de agradecer especialmente a algumas pessoas que marcaram este percurso.

Obrigado àqueles que tiveram um papel essencial em me passar os melhores valores e as condições para seguir (me) desenvolvendo ao longo da vida: meus pais, minha família. Se teve algo que nunca faltou ao longo do meu desenvolvimento foi o amor dessa família. Do mesmo modo, agradeço aos meus irmãos e suas companheiras, pelo esteio familiar alargado e sólido.

Um especial obrigado à Ana Guimarães, minha orientadora – e mentora – pelo espaço, pela compreensão, por ser sempre tão ágil e sagaz, pelas oportunidades de interlocução e, especialmente, pelo incentivo ao crescimento. Certamente, muito do que me tornei enquanto professor e pesquisador diz das interações que temos tido ao longo desses anos de convívio.

À Luisa Álvares Pereira, pela acolhida em Portugal, pela abertura ao diálogo intelectual produtivo e instigante, pela (co)orientação generosa e preocupada: sigo imensamente agradecido!

Um grandíssimo muito obrigado ao “Grupo do Observatório” – que cometei a indelicadeza de não nomear todos os seus participantes aqui, mais por questão de espaço do que por memória – pelas manhãs de terça-feira compartilhadas ao longo de quatro anos, pela “comunidade de indagação”, pelo exercício intelectual cuidadosamente ligado ao terreno da prática e por me inspirarem, constantemente, a (tentar) ser melhor.

Um muito obrigado às professoras Dorotea Frank Kersch e Luciene Simões, pela interlocução quando da qualificação deste trabalho. À professora Dorotea, agradeço ainda o acompanhamento desta pesquisa no espaço de sua realização e as muitas interlocuções que qualificaram, se não diretamente esta pesquisa, o pesquisador que a realizou.

À Alessandra Almeida, Taiane Malabarba e Vanessa Dagostim, um muito obrigado pelo coleguismo, pelas inúmeras aprendizagens e compartilhamentos ao longo do doutorado. Poder ter dividido com vocês desse espaço-tempo acrescentou muito ao meu modo de ser e agir.

Muito obrigado à Rafaela Drey, minha amiga-irmã, por acompanhar meu crescimento de modo tão próximo e afetivo. Pelas leituras, críticas, traduções, empréstimos e ombro amigo, mais uma vez obrigado.

Sou grato aos amigos Alexandre Tremarin e ao Vinícius Vieira pela alegria, pelos inúmeros momentos de suporte físico-logístico-emocional, pelo compartilhamento de tanto e por seguirem me ouvindo falar sobre esse doutoramento com a frequência dos nossos encontros.

Pelos sorrisos, ensinamentos e aprendizagens além-mar, agradeço ao Diego Borges e Alice Almeida. Certamente o tempo longe de casa, em Aveiro, foi mais feliz por tê-lo compartilhado com vocês.

Ao Filipe Oliveira, Renam Canzi, Mateus Tadioto e Bruna Furtado, obrigado por terem me recebido tantas vezes em Porto Alegre e por terem feito disso motivo de diversão compartilhada e construção de histórias paralelas ao doutoramento.

À Capes, agradeço pela bolsa PROSUP de doutorado e, ainda, pela bolsa de doutorado-sanduíche. Esta pesquisa não existiria sem esse suporte.

Cabe também agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos e ao seu corpo docente por contribuírem sobremaneira com meu desenvolvimento e formação.

Ao Colégio Luterano Concórdia, pelo espaço de atuação docente, e, em especial, à Viviane Grespan, pelo companheirismo no espaço da escola: obrigado.

A todos aqueles que participaram de momentos de vida e de estudo relacionados a esta pesquisa, ainda que não nomeados aqui, um agradecimento especial pelo compartilhamento de experiências.

Muito do que aparece nesta tese é resultado das interações múltiplas e plurais com essas pessoas e instituições, do que aprendi com elas e do quanto elas contribuíram para o desenvolvimento deste estudo. A expectativa de que ele represente o quanto vocês significaram nesse processo, no entanto, é inalcançável. Ainda assim, tenho a esperança de que esta tese signifique um pouco do que vocês significa(ra)m para mim.

RESUMO

Esta pesquisa, pautada numa concepção de ensino como trabalho (MACHADO, 2004), enfocou a escrita de professores em formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional. Objetivando ampliar a compreensão sobre como a escrita profissional medeia o desenvolvimento, realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter longitudinal que acompanhou uma díade de professoras em formação continuada na área de (ensino de) língua materna, tomando o conceito de gênero de texto como eixo articulador da investigação. No quadro de uma formação cooperativa, na qual pesquisadores e professores têm voz e a possibilidade de mudar o curso da pesquisa (GUIMARÃES; CARNIN, 2014), buscou-se examinar o desenvolvimento do conceito de gênero textual, tanto sob o ponto de vista epistemológico como praxiológico. Iluminados pelo amparo teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2011, 2013) buscou-se elucidar modos de: a) compreender a escrita de trabalho do professor inserida no seu espaço de desenvolvimento profissional; b) descrever os modos como a escrita medeia a construção de conhecimento por professores em formação continuada e c) analisar se existem indícios linguístico-textuais, marcados na escrita do professor, que permitem visualizar relação de desenvolvimento profissional e a transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico. O exercício analítico se deu a partir de dois textos produzidos pelas professoras colaboradoras da pesquisa: um projeto didático de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012b) e um artigo científico. Sob o ponto de vista linguístico-discursivo, foram analisados a infraestrutura geral do texto (plano global, conteúdos temáticos, sequências e tipos de discurso) e os mecanismos enunciativos (vozes e índices de pessoa). Aspectos relacionados à dimensão psicológica do desenvolvimento também foram considerados na análise, a partir de Bronckart (2011) e Friedrich (2012). Os resultados incluem (a) a confirmação de que a escrita do professor é um poderoso instrumento para a tomada de consciência e a reconfiguração da representação do conceito de gênero de texto; (b) a apresentação de uma análise linguístico-textual e discursiva que descreve a (re)configuração do conceito de gênero de texto e sua transformação em instrumento psicológico; (c) a discussão sobre a escrita de professores como episteme de uma prática docente orientada *pela e para* a produção de conhecimento em situação de trabalho e (d) a abertura de um espaço de pesquisa sobre a relação entre escrita, autoria e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Escrita. Trabalho docente. Formação continuada. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

This research, which was based on a conception of teaching as a work activity (MACHADO, 2004), focused on teachers' writing practice in a continued studies training and its relation with their professional development. Aiming at broadening the comprehension about how professional writing can mediate the development, a longitudinal qualitative research was conducted. In this research, a dyad of teachers of Portuguese as a mother language was analyzed during a process of continued studies teacher training, taking the concept of textual genre as the articulatory axe of the investigation. In the frame of a cooperative teacher training, in which researchers and teachers are invoiced and have the possibility to change the course of the research (GUIMARÃES; CARNIN, 2014), the development of the notion of textual genre was searched, concerning not only the epistemological perspective but also the praxiological. Enlightened by the theoretical approach of the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2011, 2013), this study intended to elucidate means of: a) comprehend the teacher's work writing inserted in the former's professional environment; b) describe the means in which writing mediates professional knowledge construction by teachers in continued studies training; and c) analyze if there are textual/linguistic traits, highlighted in the teacher's writing, which allow a visualization of a relationship between professional development and the transformation of the text genre concept in psychological instrument. The analytical exercise took place from two texts produced by the participant teachers who collaborated in the research: genre didactic project (GUIMARÃES; KERSCH, 2012b) and a scientific paper. Considering the linguistic-discursive perspective, the text's general infrastructure (global plan, thematic contents, discourse types and sequences) and enunciator mechanisms (voices and personal indexes) were analyzed. Aspects related to the psychological dimension of the development were also taken into account, from Bronckart (2011) and Friedrich (2012). Results include (a) the confirmation that teacher's writing is a powerful instrument for awareness and reconfiguration of the representation of the concept of textual genre; (b) the presentation of a textual/linguistic and discursive analysis which describes the (re)configuration of the concept of textual genre and its transformation into psychological instrument; (c) the discussion about teachers' writing as the episteme of a teaching practice guided *by* and *to* knowledge production in a work situation and (d) the opening of a space of research about the relationship among writing, authorship and professional development.

Keywords: Professional/teaching writing. Teaching work. Continued studies training. Professional development. Sociodiscursive Interactionism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação terminológica entre agir, actante e seus desdobramentos	26
Figura 2 – Esquema da atividade do professor em sala de aula	27
Figura 3 – Da cooperação na formação continuada e seus princípios.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os tipos de discurso	56
Quadro 2 – As subdimensões de análise	65
Quadro 3 – Grade de avaliação PDG Ladainha de Capoeira	74
Quadro 4 – Os segmentos temáticos e os tipos de discurso na escrita de Alice.....	79
Quadro 5 – As vozes presentes na escrita de Alice	92
Quadro 6 – Grade de Avaliação PDG Carta de solicitação.....	104
Quadro 7 – Os segmentos temáticos e os tipos de discurso na escrita de Isadora.....	109
Quadro 8 – As vozes presentes na escrita de Isadora	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cf.	Confira
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<i>E.g.</i>	<i>Exempli gratia</i> (por exemplo)
Et al.	E outros
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
MEC	Ministério da Educação
PDG	Projeto didático de gênero
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

PREÂMBULO	13
NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	16
1 DO TRABALHO DO PROFESSOR.....	21
1.1 PONTO DE PARTIDA: O PRINCIPAL APORTE TEÓRICO	24
1.2 O TRABALHO DOCENTE E O CONCEITO DE GÊNERO ENQUANTO INSTRUMENTO PSICOLÓGICO	27
1.2.1 Gênero de Texto Enquanto Instrumento Psicológico.....	28
1.3 ESCRITA DOCENTE DE/SOBRE O TRABALHO	32
2 DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UMA PROPOSTA COOPERATIVA .	37
2.1 UM PROJETO, DUAS COMUNIDADES EM AÇÃO	38
2.2 QUAL A <i>COMPETÊNCIA</i> E QUAL O <i>PROBLEMA</i> DA NOÇÃO DE COOPERAÇÃO?..	40
2.3 EXPLORANDO A <i>COMPETÊNCIA</i> DA NOÇÃO DE COOPERAÇÃO: UMA PROPOSTA INICIAL	45
3 EXPLORANDO A NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO	50
4 DA METODOLOGIA	59
4.1 DELIMITAÇÕES DO OBJETO DE ESTUDO.....	59
4.2 A PERGUNTA DE PESQUISA	61
4.3 COLABORADORAS DA PESQUISA	62
4.3.1 A Professora Alice	63
4.3.2 A Professora Isadora	63
4.4 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	63
5 DOS MOVIMENTOS ANALÍTICOS.....	68
5.1 ALICE E O (SEU) DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	68
5.1.1 O Projeto Didático “Ladainhas de Capoeira”	68
5.1.1.1 A Escrita (das Aulas) do PDG “Ladainha de Capoeira”	69
5.1.1.2 A Escrita do Artigo Científico sobre o PDG “Ladainhas de Capoeira”	77
5.2 ISADORA E O (SEU) DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	97
5.2.1 O Projeto Didático “O Lixo que Transforma Vidas”	98
5.2.1.1 A Transposição Didática do Gênero “Carta de Solicitação”: O Modelo Didático.....	99

5.2.1.2 A Escrita (das Aulas) do PDG “O Lixo que Transforma Vidas”	100
5.2.1.3 A Escrita do Artigo Científico sobre o PDG “O Lixo que Transforma Vidas”	107
6 CONSIDERAÇÕES (NEM TÃO) FINAIS	122
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	136

PREÂMBULO

Ou: das múltiplas indagações e das escolhas a serem feitas

A tarefa de iniciar a escritura desta tese não me pareceu simples¹. Busquei várias formas de fazê-la e, a muito custo, optei por esta. A insegurança na hora de escolher, fez-me relutar entre as múltiplas possibilidades de escrita, de dizer e de dizer-me. O desafio de parecer sistemático, organizado, persuasivo e inteligível causou angústia. Como mostrar que tenho várias perguntas – e talvez nenhuma resposta! – de um modo coerente? Como justificar as escolhas feitas? Como organizar esse conjunto heterogêneo de pensamentos (meus, alheios, conjuntos...) de modo significativo e autoral? Como demonstrar que não faço apenas uma tese, mas me faço *com* a tese?

O caminho encontrado foi unir o tema que abordarei aqui, a tese que desenvolverei, a(s) teoria(s) que emprego e a minha identidade de professor-pesquisador em um movimento textual em que tudo ora se funde, ora se separa, numa expectativa de fazer sentido, de contribuir não apenas para a minha formação e desenvolvimento, mas também com a de quem está envolvido neste processo.

Para isso, novamente, volto ao exercício da (auto)indagação.

O que me faz professor?

Gosto de pensar que essa não é uma questão óbvia. Ou melhor: que as respostas para essa questão não são nem um pouco óbvias. Quando penso sobre o que me constitui como professor, consigo vislumbrar uma miríade de respostas que poderiam ser dadas à indagação proposta. Sou professor pelo que (penso que) sei, sou professor pelo que sinto, sou professor pelo modo como (inter)ajo. Ou, mais que isso: sou professor quando estou em atuação, quando me sinto um profissional – e mesmo naqueles momentos em que isso tudo é posto à prova, pelas múltiplas limitações que possuo. Também sei que são múltiplos os espaços de atuação de um professor, assim como sei que esse estado/*status* de professor é carregado de um dever. É um eterno (re)constituir-me professor. É processual e contínuo, dificilmente estanque e completo. Quando encontro no outro o espaço para o diálogo, para a troca, para a

¹ A tensão entre o “eu” que redige esta tese, em um processo individual de produção acadêmica, e o “nós”, que representa o coletivo de trabalho que ecoa neste texto, em muitos momentos, uma produção não apenas minha, mas de muitas outras vozes, muitos outros atravessamentos e (re)encontros teóricos, acadêmicos e pessoais, fez com que eu optasse pela alternância entre momentos escritos em primeira pessoa e entre momentos escritos em terceira pessoa. Trata-se de um esforço de mostrar a fluidez da identidade que narra/relata/reflete o que aqui aparece, que ora encontra-se individualizada, ora encontra-se marcada pelo que é conjunto. Não pense o leitor, portanto, que essa alternância é desconhecida e descuidada.

(inter)ação estou me desenvolvendo e agindo como professor. Sou professor quando trabalho. Mas que trabalho é esse? Que percepções tenho sobre ele? Que impressões? Quais as representações que dele faço? As indagações sobre esse trabalho acompanham-me desde a graduação. Ou mesmo são anteriores a ela. Afinal, por que quis ser professor?

Sei que é pouco usual começar uma (proposta de) tese com uma conjuntura de perguntas (que parecem) retóricas. Mas, sendo professor, é impossível, neste momento, desvencilhar-me desse papel, dessa identidade, para apresentar o início de minhas reflexões, a “*minha tese*”, sobre um tema que é intrinsecamente relacionado a isso. Como falar do trabalho do professor, com a isenção pessoal, a lisura e a honestidade intelectual que a academia exige sem considerar o meu posicionamento pessoal sobre isso? Antes, assumo o conjunto de perguntas que me movem, que orientam o meu olhar e que me impulsionam em direção ao exercício acadêmico da pesquisa, da investigação sobre um tema que me instiga e me faz pensar.

Minha relação com o professor e sua formação vem do tempo da graduação. Nela, tive a oportunidade de atuar como bolsista em um projeto de formação continuada de professores que integra(va)m a rede estadual de ensino, na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Essa experiência, retratada em minha monografia de final de curso (CARNIN, 2008), descortinou para mim um horizonte de expectativas e de possibilidades que contribuiu, sem sombra de dúvidas, para que eu chegasse até o curso de Doutorado em Linguística Aplicada. Perceber que o professor que está em atuação na educação básica precisa de mais subsídios do que aqueles oferecidos pela sua formação inicial foi o primeiro ganho que a incursão nesse universo em que prática e teoria se fundem me propiciou.

A crença, no entanto, de que esse professor poderia chegar à sala de aula mais bem preparado se, na sua formação inicial ele fosse melhor instrumentalizado, fez com que, durante o Mestrado, eu detivesse meu olhar sobre as práticas de formação inicial do professor de língua materna para o trabalho com produção de textos escritos (CARNIN, 2011). A observação do que lhe era prescrito e de como ele realizava interacionalmente a transposição desse trabalho para a sala de aula me fez perceber que a relação entre ser professor e o trabalho que se faz não é tão simples assim. A complexidade inerente a essa forma de agir e de refletir sobre isso é que gera tensões, conflitos e questionamentos (como os que veremos ao longo deste texto).

Novamente me vi diante de mais perguntas. Se a formação inicial não dá conta de preparar suficientemente o acadêmico (professor em formação inicial) para o trabalho de sala de aula, se não basta subsidiar teoricamente o professor para que seu trabalho seja

desenvolvido, é necessário um novo exercício de confronto, de reflexão. O que o professor já faz em sua prática? Quais os conhecimentos que de fato ele já possui e utiliza em seu trabalho? Como contribuir para a melhoria/ressignificação desse trabalho? Foram (e são!) tantos os questionamentos...

Nesse sentido, a oportunidade de voltar a investigar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa para o trabalho com gêneros de texto e elaboração de material didático foi o que me motivou a investir em um doutoramento. Novamente me vi diante de tensões, escolhas e possibilidades a serem mais bem descritas e compreendidas. É essa tensão que produz(iu) este texto! É sobre isso que quero falar aqui. Sobre como se/me orientar em meio a tantas perguntas, tantas dúvidas, tantos anseios. Sobre como entender o que me/nos faz professor(es). Sobre como a profissionalidade do professor diz sobre quem ele é, sobre como ele encara as necessidades, situações e possibilidades de que dispõe. De, como já dito, ser professor é algo processual, contínuo, em desenvolvimento. E de como nos fazemos professores, à semelhança desta tese, (também) pela(s) escrita(s) que fazemos.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Da Formação do Professor e do Desenvolvimento da Profissionalidade

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire, em *A Educação na Cidade*.

Como nos tornamos o que somos? Talvez essa seja uma das perguntas metafísicas que mais fazem com o que o homem reflita sobre sua condição social e, até mesmo, ontológica. Nesse escopo, outra pergunta pode ser daí derivada: *como nos tornamos profissionais?* Se considerarmos aqui apenas um recorte feito no cenário educacional, em que professores surgem como figuras essenciais, e observarmos o que sugere Paulo Freire na citação em epígrafe, ninguém começa ou se torna educador em um horário determinado, nem nasce com o “dom” para educar. Assim, considerando nossa inserção nesse recorte proposto, como podemos afirmar que somos professores, que exercemos uma profissão? A resposta, já sugerida pelo próprio autor, coaduna-se com a perspectiva que defendo nesta tese: tornamo-nos profissionais pelo desenvolvimento constante de nossas competências para agir, de nossa profissionalidade. Explico melhor. Antes, no entanto, retomo alguns aspectos essenciais para a compreensão do “surgimento” desta tese. É preciso melhor situá-la histórica e socialmente para que o sentido que atribuo a ela seja mais bem compreendido. Começo pelo tema que aqui é primeiramente explorado: o trabalho do professor. É nesse espaço (mas não somente nele) que se marca e se observa mais fortemente o desenvolvimento das competências e da profissionalidade do professor.

A preocupação com o professor e a sua formação não é assunto novo nas Ciências da Educação, na Pedagogia, ou, em nosso caso, na Linguística Aplicada. Nesta área, há uma tradição em estudos nesse âmbito que abordam desde questões relacionadas à sua formação teórica, na universidade, quanto à sua formação em serviço, quando em atuação na educação básica (CELANI, 2002; CORRÊA; GUIMARÃES, 2012; FÁVERO; TONIETO, 2010; KLEIMAN, 2001; MAGALHÃES, 2004; PEREIRA, 2010a; SIGNORINI, 2006, 2007). Nesse sentido, os objetos de estudo são múltiplos e diversificados como são múltiplas e diversas as práticas de formação do professor. Perpassam, esses objetos, questões de letramento, de interação em sala de aula, de práticas discursivas do professor e até mesmo questões de gênero (social) e de identidades. A abordagem do ensino como trabalho também

passa, atualmente, a fazer parte desse cenário de preocupações com a formação do professor. Isso se deve a um questionamento (aparentemente) simples, que indaga sobre a necessidade de reconhecermos que, enquanto professores, realizamos um trabalho altamente profissional, como qualquer outro. Ou, será que ainda persiste, em nossa sociedade, uma crença bastante difundida de que o professor é um ser “vacionado”, que tem um “dom” para “dar aulas”?

Jean-Paul Bronckart, professor na Universidade de Genebra e importante pensador de uma ciência do humano conhecida como Interacionismo Sociodiscursivo¹ – ou, daqui por diante, ISD – afirma sobre isso, em um de seus textos, que:

[...] não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são ‘iluminados’, dotados de um hipotético ‘dom’; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu ‘métier’², de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se *professionais* cada vez mais. (BRONCKART, 2009, p. 162, grifo do autor).

Concordo plenamente com o autor! Essa compreensão de que o professor, ao desenvolver suas ações e atividades, deve ser encarado como um profissional tem sido caracterizada como bastante recente, pois, em muitos trabalhos acadêmicos – e especialmente no senso comum – o professor não é/era visto como um trabalhador, que dispõe de motivos e intenções e é usuário de artefatos e instrumentos que (im)possibilitam/condicionam seu agir. É necessário, então, que, cada vez mais, conheçamos esse trabalho e os elementos que constituem a profissionalidade do professor para desmitificar a crença de que somos portadores de um “dom”, vacionados para o ensino, para que façamos valer cada vez mais nosso trabalho, as suas necessidades e possibilidades. Sobre isso, tratarei mais detalhadamente em “*Do trabalho do professor*”, capítulo primeiro desta investigação, em que apresento alguns dos principais conceitos relacionados ao trabalho docente e sua profissionalidade, pilares iniciais desta tese.

O que é comum e cabe ser aqui antecipado é a questão da formação do professor para o trabalho com textos em sala de aula de Língua Portuguesa. Advinda de instâncias oficiais, como o Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 1998) e as Secretarias de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2009), ratificada pelas instâncias de formação (universidade, cursos de formação inicial ou continuada), e até mesmo pelos próprios professores, a prescrição para

¹ Para uma maior compreensão do que seja essa ciência, recomendamos a leitura de obras como “O agir nos discursos” (BRONCKART, 2008); “O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas” (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007), entre outros.

² Palavra de origem francesa que se refere à profissão em si e ao que a constitui.

que sejam trabalhados, em sala de aula, textos, ou melhor, gêneros de textos³ diversos, objetivando a práticas de leitura e de escrita que sejam significativas e socialmente valorizadas/relevantes, faz parte de qualquer discussão efetivada em termos de formação do professor. (ABREU-TARDELLI; CRISTÓVÃO, 2009; GUIMARÃES; KERSCH, 2012b, 2014; KLEIMAN, 2001; PEREIRA, 2010a). Discutir formação de professores e práticas de ensino/trabalho com gêneros de texto, nesse escopo, não é desvinculada da discussão sobre que práticas de ensino são essas, sobre os materiais didáticos que embasam essas práticas e, especialmente, sobre quais concepções e representações ambos se sustentam.

Contudo, aliado ao pensar sobre esses aspectos e à formação do professor, é preciso indagar(-se): *de que professor estamos falando?* Se já falei de “como me tornei professor”, ou de “como sou professor”, como posso falar do outro? Quem é esse outro? Com que objetivos e critérios? As pesquisas até então realizadas sobre esse assunto, em geral, aparentam uma (necessária?) assepsia, uma generalidade com relação ao professor, como se todo profissional que se encaixa nessa categoria fosse, de fato, neutro, idôneo e isento de valores, saberes e crenças que orientam o seu agir. Não é esse o caminho que pretendo seguir. Se quero discutir a formação do professor e o seu desenvolvimento profissional, preciso saber quem é esse professor de quem/com quem falo. Para isso, proponho um estudo de abordagem qualitativa, em que os saberes, o agir e o desenvolvimento profissional docente sejam descritos sob uma ótica de práticas e sentidos que são atribuídos pelo próprio professor ao/em seu trabalho e ao/em seu agir, na cultura em que está inserido. Nesse exercício, acreditro, poderei entrecruzar os saberes e representações do professor sobre seus saberes, sua formação e sua profissionalidade às questões relacionadas ao seu trabalho e à formação continuada de que ele participou⁴, cuja orientação seguiu parâmetros cooperativos de realização. Para isso, pretendo focalizar em um aspecto específico: o conceito de gênero de texto na escrita do professor, seja essa uma *escrita epistêmica* ou *praxiológica*. Ou seja: como o professor transforma um conceito científico em instrumento psicológico que influencia em seu trabalho – e como esse trabalho pode nos fornecer índices de seu desenvolvimento profissional – notadamente em

³ A escolha pelo termo *gêneros de texto* ou *gênero textual* se deve a nossa filiação ao Interacionismo Sociodiscursivo. A principal justificativa de Bronckart (2008, p. 87) para o uso do termo textual está ligada à noção que propõe para discurso, visto como “[...] a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas”. Nesse sentido, o “[...] termo designa práticas languageiras, em oposição ao sistema da LÍNGUA”. Uma vez que a realidade da língua é constituída por práticas situadas, utilizará a expressão agir languageiro e não atividades discursivas. Esse agir languageiro se traduz em um *texto*, que define como “[...] toda *unidade de produção verbal* que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário [...]” (BRONCKART, 2008, p. 87, grifo do autor). De uma forma bastante simplista, pode-se partir daí para a ligação da noção de gênero a texto.

⁴ Como será visto adiante, esta tese aborda a questão da formação continuada de professores numa perspectiva cooperativa, tendo uma compreensão bastante situada desse conceito.

uma perspectiva didática. Essa escrita é situada em um cenário bastante específico, que descrevo no segundo capítulo deste texto. Intitulado de “*Da formação continuada docente: uma proposta cooperativa*”, esse movimento textual traz à tona questões relacionadas ao segundo conjunto de pilares desta tese, quais sejam: a formação continuada docente, a construção de uma “comunidade de indagação” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012a) e seus desdobramentos e a questão da cooperação nesse âmbito, em termos de possibilidades de reflexão/(re)elaboração teórica acerca desse conceito.

Considero que o conceito de gênero de texto pode perpassar o trabalho do professor e o constituir. Acredito, ainda, que este mesmo conceito, quando internalizado, contribui para o desenvolvimento pessoal do docente e também de sua profissionalidade. (MACHADO; LOUSADA, 2010). Sobre isso argumento no terceiro capítulo desta tese, intitulado de “*Explorando a noção de desenvolvimento*”. Nele, como o título sugere, exploro a noção de desenvolvimento em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2011, 2013). A relação entre tipos de discurso e modos de raciocínio e sua(s) implicações para o desenvolvimento humano são especialmente tematizadas neste momento do texto. Ao final do capítulo, uma concepção situada de desenvolvimento profissional é apresentada.

Segue o capítulo “*Da metodologia*”, em que discuto a delimitação do objeto de estudo desta investigação, apresentando os colaboradores da pesquisa, o *corpus* de dados constituído e os principais procedimentos de análise, que visam a “fazer aparecer” o desenvolvimento profissional do professor em relação à transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico.

Delineada a metodologia, no capítulo seguinte, “*Dos movimentos analíticos*”, apresento as análises realizadas dos dados desta pesquisa, orientadas pela pergunta que conduziu esta investigação:

- ***Existem indícios linguístico-textuais, marcados na escrita do professor, que permitam visualizar relação de desenvolvimento profissional e a transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico? Que indícios são esses? Como eles evidenciam, ainda, uma relação entre o desenvolvimento profissional e a formação continuada cooperativa?***

Por fim, apresento as “*Considerações (nem tão) finais*” desta pesquisa, sistematizando as contribuições da pesquisa para a área da Linguística Aplicada e, também, para o pesquisador. Se retomo nesta introdução o percurso até aqui trilhado, antecipo que, muito

além de historiar um processo de desenvolvimento de professores e de seu trabalho, gostaria que alguns aspectos orientassem a leitura desta tese. Conceber que mudanças são viáveis conforme o ponto de partida e as condições de desenvolvimento e de “tomada de consciência” a que estão sujeitos os trabalhadores professores é um deles. Outro é a compreensão de que esperar pela mudança direta *do que se faz* para *o que se deve fazer* parece um caminho cheio de obstáculos que talvez possam limitar a nossa compreensão das múltiplas e complexas formas de *ser professor*. É preciso, talvez, repensar o modo como a academia e a escola cooperam e se desenvolvem, mutua e dialogicamente, a fim de entender que o desenvolvimento profissional de professores diz muito sobre o seu *métier*, mas também sobre as condições de aprendizagem a que ele é exposto.

1 DO TRABALHO DO PROFESSOR

Sendo o professor uma figura amplamente conhecida em nossa sociedade, o seu trabalho, por extensão, também o é. Ou parece ser. Ou deveria ser. Parece-nos muito difícil encontrar alguém que não diga algo sobre o que *os professores fazem* em termos de trabalho (“Ora, o trabalho do professor consiste em dar aulas”, diriam alguns! Ou, ainda: “o professor ensina!”). Certamente essas concepções de trabalho do professor que circulam e abundam em manifestações do senso comum estão arraigadas em visões calcadas em experiências vividas por todos aqueles que um dia já passaram pelos bancos escolares. E elas estão corretas. Ao menos em parte. Essas concepções/visões demonstram o quanto o *trabalho visível* do professor é conhecido do/pelo grande público. E por trabalho visível do professor estou entendendo aqui, numa primeira caracterização, tudo aquilo que o docente faz, interacionalmente, em sala de aula. Em sala de aula. E tudo aquilo que o professor faz *fora* de sala de aula? Ou para antecipar/racionalizar o trabalho realizado em sala de aula? Há, certamente, muitas outras dimensões do trabalho do professor que escapam do que/como tem sido caracterizado o ofício de professor pelo senso comum. E mesmo pela academia.

A compreensão de que o professor, ao desenvolver suas ações e atividades, deve ser encarado como um profissional tem sido caracterizada como bastante recente, pois, como já dito, em muitos trabalhos acadêmicos o professor não é/era visto como um trabalhador, que dispõe de motivos e intenções e é usuário de artefatos e instrumentos que (im)possibilitam/condicionam seu agir (LOUSADA, 2004). É essa visão do trabalho do professor como uma atividade *instrumentada* e *direcionada* (AMIGUES, 2004) que nos permite avançar na compreensão do que configura o *métier* docente. É necessário que, cada vez mais, conheçamos esse trabalho e os elementos que o constituem, bem como a profissionalidade do professor, para desmistificar a crença de que somos, nós, professores, portadores de um “dom”, e que isso é suficiente para o desenvolvimento de nossas atividades de trabalho.

Considerando que esse trabalho sempre acontece em um contexto social específico; que o professor não apenas executa um plano pré-determinado de como agir e que é na interação específica entre o professor, o meio e os outros (alunos, colegas, pais, direção...) que se delinea seu agir, são múltiplas as atividades que ele executa. Essas múltiplas atividades demandam dele o emprego de instrumentos variados para seu agir. Segundo Machado (2007), tais recursos, sejam materiais ou simbólicos, internos ou externos, permitem que o professor possa:

- a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos [...] de acordo com as representações que mantém sobre os ‘outros’ interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir;
- b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir;
- d) selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- e) servir-se de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos. (MACHADO, 2007, p. 93-94, grifo do autor).

O que acabamos de apresentar são também aspectos constituintes do trabalho do professor centrados em múltiplos aspectos deste agir, considerando os diferentes espaços e condições em que ele pode vir a acontecer. Obviamente, estamos atribuindo a esse professor um papel de *ator*, ou seja, constituindo-o como aquele que apresenta capacidade, motivações e intenções no seu agir. (BRONCKART, 2006). Também constatamos que o ensino não é apenas uma forma de agir pré-determinada socialmente, bem como não é – reforçamos – um “dom” com o qual aqueles que se dedicam ao ensino nascem. É, antes de tudo, uma atividade profissional que exige que o professor considere, como já dissemos, o *ensino como trabalho*.

Na tentativa de apreender esse trabalho, partindo do pressuposto de que, somente através de uma abordagem linguístico-discursiva pluridisciplinar, podemos realmente compreendê-lo e, conseqüentemente, modificá-lo, Bronckart (2006) apresenta três dimensões do trabalho em geral. Essas dimensões também podem ser aplicadas ao trabalho docente e são as seguintes: o *trabalho real*, o *trabalho prescrito*, e o *trabalho representando*, caracterizado pela subdivisão em *trabalho interpretado pelos actantes* e *trabalho interpretado por observadores externos*.

Considerada a primeira dimensão, o *trabalho real* compreende os “[...] comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (BRONCKART, 2006, p. 216). Ou seja: essa dimensão, no caso do trabalho docente, leva em consideração apenas a atividade real, que foi efetivamente realizada¹ pelo trabalhador em sala de aula. Interações discursivas, instrumentos e artefatos empregados, gestos, ações e

¹ É importante salientar que, de modo diverso ao que acontece na Ergonomia Francesa (CLOT, 2006; FAÏTA, 2001), Bronckart (2008), utiliza os termos trabalho real e realizado sem fazer distinção entre eles. Tanto Clot (2006) quanto Bronckart (2006) tratam da dimensão das ações profissionais efetivamente realizadas. No entanto, para Clot, o termo “trabalho *real*” inclui, também, o não-realizado, as suspensões e impedimentos, compreendendo o trabalho em uma perspectiva psicológica de análise ergonômica. Da mesma forma, o acesso a uma análise no plano psicológico do desenvolvimento da atividade não estava previsto no estudo de Guimarães, Drey, Carnin (2012).

atividades pedagógicas efetivamente realizadas em sala de aula podem ser considerados elementos do trabalho real para o ISD, pois se referem às diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta.

A análise do trabalho real vem sendo desenvolvida paulatinamente, e os instrumentais analíticos para sua realização ainda estão em construção. A análise de dados pertencentes ao trabalho real no quadro do ISD apresenta, de acordo com Bronckart (2008, p. 151) “dificuldades metodológicas significativas e que, por isso, ainda se encontram em grande parte inacabadas”. Tem destaque, ainda, em relação a essa dimensão do trabalho docente, a ênfase dada por Bronckart (2006) ao fato de que a centralidade do ensino não está diretamente ligada à figura e ação do professor, mas sim às interações professor-aluno, que constituem o centro da atividade educacional. Em recente estudo, Guimarães, Drey e Carnin (2012) estabelecem uma nova perspectiva para essa dimensão, nomeando-a “trabalho real/concretizado”. Nessa (sub)dimensão, busca-se verificar a ação profissional concretizada de fato nas interações, através da análise dos “[...] comportamentos verbais e não-verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (BRONCKART, 2006, p. 216). De acordo com a proposta de Guimarães, Drey e Carnin (2012), enfatiza-se o estudo das interações entre professor e aluno(s), numa perspectiva multimodal (DREY, 2011), considerando tanto os enunciados, presentes no discurso do professor, a sua organização em termos de fala-em-interação, quanto os gestos que eles utilizam para “fazer sentido” em suas aulas, numa tentativa de tornar essa (sub)dimensão observável.

Entende-se por *trabalho prescrito*, no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, os “[...] documentos prefigurativos oriundos das instituições ou empresas, que visam planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar” (BRONCKART, 2006, p. 216). São exemplos de documentos prefigurativos na educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o Regimento Escolar, o plano de aula, entre outros documentos que orientam/determinam o agir do professor. A possibilidade de compreender esta dimensão de maneira alargada também é adotada aqui. Levamos em consideração o fato de que, no trabalho docente, não apenas as prescrições institucionais (governamentais, da própria escola) agem como fonte de prescrição, mas também o planejamento do trabalho a ser realizado, proposto pelo *próprio* professor. Uma vez planejado, tem-se, sob nova forma, a(s) prescrição(ões) para aquele determinado momento do trabalho. Propomos que cursos de educação continuada e os materiais didáticos que nele se produzem podem também fazer parte do elenco das prescrições, do trabalho prescrito, enfim. Sobre esse aspecto, voltaremos

adiante, no segundo capítulo desta tese, quando apresentarmos a noção de projetos didáticos de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012a) enquanto texto prefigurativo do agir docente.

O *trabalho representado*, por fim, compõe a terceira dimensão do trabalho e subdivide-se em dois aspectos. O primeiro deles diz respeito à interpretação que os próprios trabalhadores fazem do seu agir e é chamado de *trabalho interpretado pelos actantes*. Segundo a metodologia proposta por Bronckart (2006), essa dimensão é abordada através de entrevistas – anteriores e posteriores à realização da tarefa.

Quanto ao segundo aspecto, o *trabalho interpretado por observadores externos*, Bronckart (2006, p. 217) explica que essa abordagem “[...] é feita a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real feita pelos pesquisadores”. Em outras palavras, as observações dos pesquisadores (às vezes constituindo uma espécie de “diário de campo”) são também integrantes dessa dimensão.

Tais dimensões aplicadas à análise do trabalho docente apontam sua complexidade, o que leva certos autores (AMIGUES, 2004; BRONCKART, 2006) a o caracterizarem como “obscuro”, no sentido de que é sempre difícil desvelar todos os elementos que o constituem.

1.1 PONTO DE PARTIDA: O PRINCIPAL APORTE TEÓRICO

Considerar as “formas de fazer” do professor, seja na dimensão do seu trabalho real, seja na dimensão da prescrição/prefiguração ou ainda da representação, envolve pelo menos duas possibilidades de análise do fenômeno observado. A primeira, sob a ótica da “tradição”, observaria a possível interferência da prescrição no fazer docente e, especialmente, a distância existente entre o que deveria ser feito e o que realmente é realizado. A segunda, que adotamos aqui, é regida pela ótica da análise do trabalho do professor, sendo também permeada pelo olhar da didática das línguas de vertente francófona. Mas o que, de fato, tem de diferente essa perspectiva de análise?

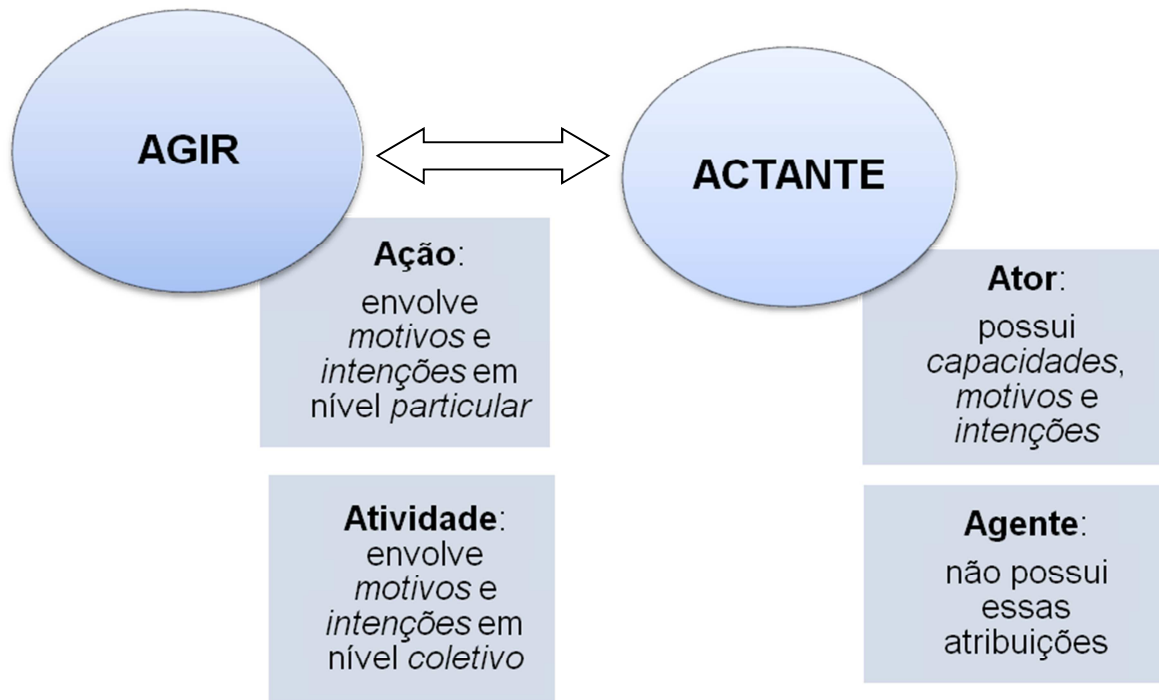
Na tradição de estudos que se dedicam a estudar o professor e seu fazer em suas múltiplas dimensões (linguística, psicológica, experiencial, dos saberes, dos fazeres...), a preocupação com o desenvolvimento deste profissional não parece levar em consideração a sua dimensão humana, tal qual concebida por Bronckart (2006, 2008), no sentido de que o desenvolvimento de qualquer pessoa se dá num movimento intrínseco entre o social, o psíquico e também o linguístico. Desta maneira, estudar o trabalho do professor na perspectiva do desenvolvimento profissional possibilita que sejam observadas as múltiplas dimensões que são mobilizadas para agir. Tal questão, no quadro interacionista

sociodiscursivo, remete ao fato de que o termo *agir* é polissêmico e pode possuir múltiplos entendimentos. Assim, Bronckart (2008, p. 120), buscando estabelecer uma semiologia mais ou menos estável no âmbito de suas investigações, afirma que o termo *agir* (ou agir-referente) “[...] denomina qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”. Ou seja, agir é o “dado” das pesquisas antes de qualquer análise. É interessante, ainda, a afirmação bronckartiana de que

[...] em determinados contextos econômicos, esse agir pode ser um *trabalho*, cuja estrutura pode ser decomposta em *tarefas*. No desenvolvimento temporal do curso do agir, podemos distinguir cadeias de *processos*, que podem ser de *atos* e/ou de *gestos*. (BRONCKART, 2008, p. 120, grifo do autor).

Como assinalado acima, o termo agir denomina o dado antes de qualquer análise. Quando esta é realizada, invariavelmente por um viés interpretativo, os termos *ação* e *atividade* aparecem como *leituras* do *agir*. A eles são imputados um estatuto teórico ou interpretativo que os diferencia. *Ação*, na perspectiva do ISD, envolve as dimensões motivacionais e intencionais no nível singular da pessoa em particular, ao passo que *atividade* designa as mesmas dimensões citadas, mas no nível do coletivo. Sobre os seres humanos que intervêm no agir, *actante* é o termo empregado para referir-se a qualquer pessoa implicada no *agir-referente*. No plano interpretativo, o termo *ator* corresponde ao actante que é fonte do processo, dotado de capacidades, motivos e intenções; e o termo *agente* remete ao ser humano ao qual nenhuma dessas propriedades é atribuída. (BRONCKART, 2008). A Figura 1 ilustra a relação entre os termos *agir* e *actante*, atentando para as classificações terminológicas que dele decorrem:

Figura 1 – Relação terminológica entre agir, actante e seus desdobramentos



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ainda com relação aos níveis do individual ou do coletivo, Bronckart (2008) apresenta duas distinções para a análise e compreensão do agir em relação ao plano motivacional. São os *determinantes externos* e os *motivos*. Os determinantes externos, que são da ordem do coletivo, têm caráter material ou representativo. Já os motivos são considerados “[...] as razões de agir interiorizadas por uma pessoa em particular”. (BRONCKART, 2008, p. 121). No plano da intencionalidade, o autor distingue ainda as *finalidades* e as *intenções*, tomando como finalidades o que vem do coletivo e é socialmente validado; enquanto que as intenções são consideradas “[...] fins do agir, interiorizados por uma pessoa em particular”. (BRONCKART, 2008, p. 121).

Por sua vez, no plano dos recursos para o agir, são apontados outros dois conceitos importantes: os *instrumentos* e as *capacidades*. A noção de instrumento engloba ferramentas materiais e os tipos de agir que se encontram disponíveis no ambiente social, enquanto que capacidades remetem aos “recursos mentais” ou “comportamentais” que são atribuídos a uma pessoa. Isto significa que os instrumentos são da ordem do social, mas as capacidades, da ordem do singular. Na esfera de trabalho docente, essas duas noções encontram um campo

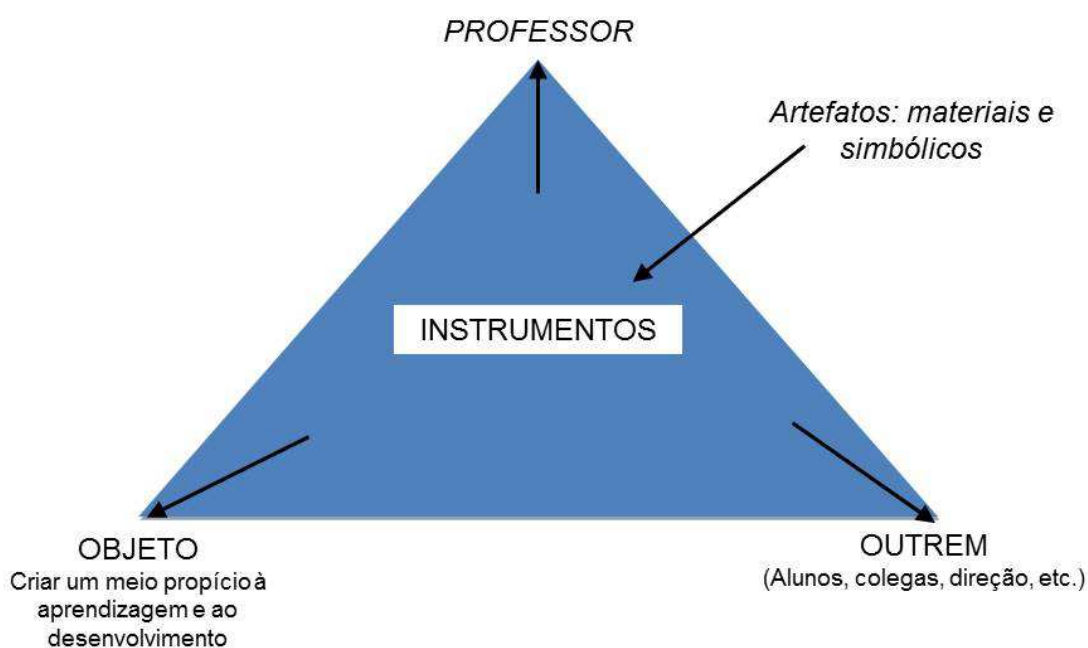
fértil de observação, como demonstraremos a seguir, na seção em que abordamos o trabalho docente e ilustramos como ele é compreendido no quadro do ISD.

1.2 O TRABALHO DOCENTE E O CONCEITO DE GÊNERO ENQUANTO INSTRUMENTO PSICOLÓGICO

Postulando definições sobre os níveis da atividade educacional, Machado e Bronckart (2009) afirmam que o primeiro nível comporta os sistemas educacionais nos quais as diretrizes gerais adotadas pela sociedade para integrar seus novos membros são formuladas (como o Ministério da Educação, as Secretarias de Ensino). O segundo nível comporta as instituições construídas para que sejam atingidas as finalidades postuladas pelo sistema educacional – primeiro nível – compreendendo os sistemas de ensino, os programas e os instrumentos didáticos, por exemplo.

Por fim, o nível que mais nos interessa nesta pesquisa: o terceiro. Segundo a autora, “[...] o terceiro nível é o dos sistemas didáticos, envolvendo as classes em que se desenvolve o *trabalho do professor*, com seus três polos constitutivos: o professor, os alunos e o objeto de conhecimento” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 51, grifo nosso). A autora representa da seguinte forma a atividade do professor em sala de aula (conforme Figura 2):

Figura 2 – Esquema da atividade do professor em sala de aula



Fonte: Machado e Bronckart (2009, p. 51).

Podemos observar, de acordo com a Figura 2, que os diferentes polos do triângulo entram em interação na atividade de trabalho do professor para que se tenha a criação do *meio-aula* (AMIGUES, 2004), ou seja, um “[...] meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 51). Essa representação da atividade do professor em sala de aula remete ao conceito basilar desta seção, grifado na citação anterior: o *trabalho do professor*, colocando no centro da discussão a noção de instrumento.

Na esteira da discussão efetivada por Machado e Lousada (2010), em que o conceito de gênero de texto enquanto instrumento psicológico é posto em evidência, ressaltamos que a compreensão do conceito de instrumento em termos de trabalho do professor (e também em um contexto mais amplo) apresenta uma notável falta de clareza, tanto em termos acadêmicos quanto profissionais. Segundo Machado e Lousada (2010), é necessário construir uma conceituação psicológica da noção de instrumento que supere a compreensão do senso comum de que instrumento é, apenas, um objeto material existente fora do sujeito. Salientam as autoras que essa concepção de instrumento como objeto físico concreto não é suficiente para a análise da ação desenvolvida pelos participantes de uma ação.

No texto em questão, Machado e Lousada (2010) apontam, ainda, para a necessidade de que se investigue a relação entre a proposição por elas defendida (gênero de texto enquanto instrumento psicológico) e a questão do ensino de gêneros e o possível desenvolvimento do professor. Advogam também a necessidade de pesquisas que desenvolvam essa hipótese e confirmem sua validade. À semelhança das autoras, concordamos com essa hipótese e trabalhamos para que esse pensamento seja mais bem esclarecido e definido. Para isso, (re)tomamos, com Machado e Lousada (2010), o conceito de gênero de texto em uma perspectiva da psicologia vigotskiana, almejando inserir essa discussão já proposta pelas autoras no escopo da análise do trabalho do professor em formação continuada.

1.2.1 Gênero de Texto Enquanto Instrumento Psicológico

O conceito de gênero discursivo como a cristalização de “[...] *tipos relativamente estáveis de enunciados*” proposta por Bakhtin (2003, p. 279, grifo nosso) abarca em seu escopo aspectos tanto enunciativos quanto discursivos. Deslocada de seu espaço de reflexão original (a filosofia da linguagem/estudos literários), o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, quando realocado num espaço de reflexão pedagógica, permite, de acordo com Barbosa (2000, p. 152-153, grifo do autor), “[...] incorporar *elementos da ordem do social e*

do histórico; permite considerar a situação de produção de um dado discurso, abrange o conteúdo temático, a construção composicional e seu estilo verbal”.

Nesse sentido, a eleição do texto como unidade básica para o ensino de língua(gem) e do conceito exposto de gênero discursivo como articulador do trabalho a ser realizado em sala de aula representa, sem dúvida, a grande inovação que as propostas oficiais de ensino-aprendizagem de português empreenderam, especialmente nas duas últimas décadas. (BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Ao constatar que, apesar de muito produtivo e epistemologicamente coerente, esse conceito não pode ser transposto diretamente à sala de aula, ao trabalho didático com a língua(gem), diversos estudiosos, mais especificamente da subárea da didática da língua(gem), enfrentaram o desafio de propor reflexões que sustentassem a adoção de tal conceito principalmente no espaço do trabalho escolar. Como resultado dessa preocupação, diferentes propostas de trabalho com gêneros – ainda fruto de uma releitura da obra bakhtiniana – foram sendo desenvolvidas tanto no Brasil quanto no mundo. A mais conhecida delas, pelo menos em nosso país, é, possivelmente, a proposta de trabalho derivada da corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, inaugurada por Jean-Paul Bronckart, juntamente com Bernard Schneuwly, na Universidade de Genebra na década de 1980.

Tal corrente, em sua gênese, leva em consideração postulados dos estudos de Vigotski, de Saussure e, claro, de Voloshinov/Bakhtin, tem como (pre)ocupação maior o estudo do papel nodal da linguagem na ontogênese humana. A partir de uma grande pesquisa acerca do funcionamento dos textos/discursos, propôs um conceito de gênero de texto muito próximo do conceito bakhtiniano de gênero do discurso. Bronckart (1999, p. 101-102) define, à semelhança de Bakhtin, “[...] gênero de texto como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos”.

O estudo realizado por Bronckart e seu grupo popularizou, ao menos em solo brasileiro, especialmente no escolar, o conceito de gênero de texto (ou gênero textual) - dada a adoção das reflexões metodológicas empreendidas por seu grupo - para o trabalho com gêneros no espaço escolar através das chamadas “sequências didáticas”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Tal noção foi amplamente utilizada nas reflexões apresentadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) aos professores da educação básica, conforme diferentes estudos permitem verificar (BARROS; RIOS-REGISTRO, 2014; PEREIRA, 2010a).

No cerne dessa proposta está a releitura de Schneuwly e Dolz (2004) do conceito bakhtiniano de gênero. De base fortemente vigotskiana, a releitura dos autores do conceito de gênero do discurso propõe o conceito de gênero enquanto (mega)instrumento didático. Na proposição dos autores, no trabalho de ensino, o gênero assume tanto o papel de instrumento a comunicar quanto de objeto de ensino. Essa dupla articulação do gênero é que permite que ele funcione, também, como instrumento de desenvolvimento, tanto na dimensão do ensino quanto da formação continuada de professores. Explicamos.

A compreensão de que, na teoria vigotskiana, “[...] 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), permite-nos entender que o conceito de gênero de texto enquanto instrumento pode auxiliar o sujeito a realizar os fenômenos psíquicos necessários para desenvolver uma determinada tarefa (e, com isso, promover o desenvolvimento das capacidades necessárias para esse agir). Isso porque o conceito de gênero (e os próprios gêneros) de texto compreende(m) as três características elencadas por Vigotski para definir um instrumento psicológico: “1) é uma adaptação artificial; 2) tem uma natureza não orgânica, ou, em outras palavras, tem uma natureza social, e 3) é destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros”. (FRIEDRICH, 2012, p. 58).

Para melhor esclarecer esse pensamento, ecoamos as palavras de Machado e Lousada (2010, p. 625):

o uso de um novo instrumento vai provocar transformações no ambiente físico ou social, nos outros que interagem com o sujeito, mas também sobre ele mesmo, fazendo com que ele tenha profundas transformações psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento.

Nessa perspectiva, a compreensão de que o professor, quando internaliza o conceito de gênero de texto está contribuindo tanto para o seu desenvolvimento individual, pessoal, quanto para o da sua profissionalidade, reforça a hipótese de que o trabalho do professor não depende apenas de regulações externas (prescrições), mas também de modos de fazer que são próprios de cada trabalhador e do jeito com que eles se relacionam com o/apropriam-se do conhecimento necessário para a realização de tarefas no curso de seu agir (autoprescrições/prefigurações). Essa hipótese fica também melhor elucidada quando consideramos, assim como Machado e Lousada (2010, p. 626), que o processo de

internalização (ou de transformação de um artefato² em um instrumento psicológico) é sempre situado, realizado de acordo com o momento sócio-histórico, as intenções, capacidades e necessidades do sujeito. Quando se pensa sob a ótica do trabalho do professor, de sua profissionalidade e de seu desenvolvimento, poder-se-ia afirmar que:

[...] não se trata de simplesmente utilizar o artefato como mandam as prescrições, mas de usá-lo de modo que ele seja útil para o próprio trabalhador e adaptado por ele mesmo às diferentes situações em que precisa utilizá-lo. Assim, é só quando algum artefato é apropriado pelo sujeito que ele passa a ser verdadeiro instrumento psicológico, na concepção da teoria vigotskiana. Trata-se, portanto, de uma construção psíquica, que permite o desenvolvimento de diferentes capacidades. Em relação aos gêneros, eles só poderão servir de mediadores para a comunicação e para o desenvolvimento linguageiro se forem apropriados pelo sujeito. (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 626).

Ao que nos parece, é intrínseca à atividade docente a necessidade de apropriação de inúmeros gêneros de texto (enquanto instrumentos psicológicos) e de práticas sociais de referência para que a transformação do trabalho (auto)prescrito/prefigurado em trabalho real seja bem sucedida. Sendo o trabalho do professor altamente orientado pela utilização de diferentes instrumentos, é na reelaboração desses instrumentos em suas práticas cotidianas de trabalho e formação que acreditamos poder ter acesso a índices que demonstrem a ocorrência (ou não) de seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a mediação linguística que leva à transformação de diferentes artefatos em instrumentos psicológicos que propiciam o desenvolvimento do professor assume, para nós, papel nodal na compreensão do trabalho do professor. Essa postura, no entanto, não é nova. Ela já se encontra estabelecida nos princípios teóricos do ISD:

Como paradigma científico da psicologia diferenciado, que busca uma compreensão do funcionamento e do desenvolvimento humano, com uma abordagem transdisciplinar, o ISD propõe problemas, objetos, unidades de análise e metodologia específicas, com forte apoio nos estudos da linguagem, privilegiando, de forma acentuada, as abordagens que dão primazia ao social, como as de Saussure e Voloshinov. Para isso, toma como sua fonte de referência maior as ideias de Vygotsky, desenvolvidas no quadro da psicologia soviética e influenciadas pelas ideias de Hegel, Marx e Engels (1991). Complementarmente, o ISD faz empréstimos de conceitos de teorias da ação, reformulando-as e integrando-as, tais como a de Habermas (1987) de Ricoeur (1971; 1983; 1990). (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p. 20).

² Na concepção das autoras, artefatos “[...] são ‘objetos’ materiais ou simbólicos, sócio-historicamente construídos para mediar a ação do homem sobre o meio ou sobre o outro e para se atingirem determinadas finalidades. Entretanto, nenhum artefato, em si mesmo, pode servir como esse elemento mediador da ação humana”. (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 625). Assim, embora os artefatos possam estar à disposição do trabalhador, eles, por si só, não bastam para a realização da tarefa e o desenvolvimento do sujeito. É preciso que ocorra a apropriação, por si e para si, do artefato, para que possa ocorrer o desenvolvimento. Em Friedrich (2012), a discussão ocorre no âmbito da transformação de instrumento (encarado, nesse contexto, como sinônimo de artefato) em instrumento psicológico. É esta última concepção que adotamos nesta pesquisa.

A grande ênfase dispensada ao papel da linguagem no desenvolvimento (psíquico) humano é que caracteriza a vertente de pesquisas e análises do ISD. A compreensão de que um agir languageiro se constrói pelo confronto das diferentes representações e compreensões engendradas pelos textos que os actantes produzem ao interagirem em situações de (inter)ação social também funciona como justificativa e possibilidade de análise do desenvolvimento docente. Apesar de não ser possível ter acesso direto à ação do ponto de vista psicológico, as interpretações da ação são possíveis a partir *das* e *nas* produções verbais realizadas pelos sujeitos. Assim, a interpretação das ações e do desenvolvimento dos professores parece ser possível a partir das representações presentes em seu agir languageiro.

No âmbito desta pesquisa de doutoramento, optamos por trabalhar com a escrita do professor, no escopo do trabalho (auto)prescrito ou prefigurado e representado, como materializações languageiras do seu agir. A escrita *para agir* (textos produzidos para poder trabalhar, prefigurando um trabalho) e a escrita *sobre o agir* (textos produzidos em situação de formação que refletem sobre práticas docentes) ainda permanecem como objeto de análise pouco explorado nas pesquisas realizadas no quadro interacionista sociodiscursivo, especialmente quando se leva em consideração a interface proposta nesta tese com questões de desenvolvimento (profissional) e didática. Faz-se necessário, agora, lançar alguma luz sobre o que entendemos sobre a escrita docente, especialmente quando falamos dela no trabalho docente.

1.3 ESCRITA DOCENTE DE/SOBRE O TRABALHO

A investigação sobre a escrita e sua função no trabalho pode ser caracterizada como também pertencente a um campo interdisciplinar. Atuando na interface entre Antropologia e Linguística (Aplicada), essa área de pesquisa não apresenta grande desenvolvimento no cenário brasileiro, especialmente na perspectiva teórico-analítica adotada nesta tese. Conjugando a análise do trabalho do professor mediado/materializado pela/na escrita ao quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, orientado por uma perspectiva de compreensão desse agir, não nos parece um exercício intelectual e acadêmico já realizado no contexto em que estamos inseridos. Para dar conta desse objetivo, retomamos algumas das teses gerais para a pesquisa sobre os escritos do trabalho, formuladas por Fraenkel (2010, p. 160-161), e por nós assim sintetizadas:

- a) a tese principal defende que as práticas de escrita profissionais estão inseridas em um universo de trabalho e só podem ser descritas, analisadas e entendidas em relação a essas situações;
- b) a segunda tese nos informa sobre a coexistência da escrita com o oral, com a imagem, com o gestual, num quadro complexo que só assume sentido nele mesmo. Os escritos configuram-se como parte de um encontro entre universos semióticos múltiplos. Fraenkel (2010) alerta que não estamos diante de uma situação de comunicação literária clássica;
- c) a terceira tese insere as pesquisas sobre o escrito no quadro do dialogismo bakhtiniano. Os escritos do trabalho emergem do dialogismo e só têm sentido em relação aos textos do conjunto a que pertencem;
- d) a quarta tese engendra a fabricação do escrito e as oposições que lhes são possíveis. Considerando o escrito como algo manufaturado, característico de todo projeto ou atividade burocrática. Desse ponto de vista, surgem oposições como escrito impresso *versus* escrito manuscrito, interessantes ao trabalho do professor e mais pertinente que a oposição escrito *versus* oral no trabalho docente;
- e) a quinta e última tese considera a escrita como um poderoso meio de ação. O poder do escrito reside no valor social que ele assume nas relações dos sujeitos em interação social. Seja na relação entre o sujeito e a justiça, entre religião e Estado (o exemplo fornecido por Fraenkel é o de um contrato feito perante o tabelião e assinado pelas partes), ou mesmo entre a relação do indivíduo com a constituição da sua identidade mediada pela escrita, o papel do escrito é vital para nós. A autora alerta que ele não pode ser esquecido no universo do trabalho.

Essas teses podem ser, sem esforço maior, estendidas à análise do trabalho do professor e se tornar um exercício de investigação bastante pertinente. Quando pensamos no trabalho desenvolvido por professores para o planejamento de aulas (autoprescrições/prefigurações para agir), ou ainda, quando observamos o trabalho representado de professores com o ensino de língua materna, observamos muitos contextos em que o escrito racionaliza e controla o agir do professor. Exemplos possíveis são os projetos didáticos de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012a) planejados pelos professores (textos prefigurativos para o agir), ou, ainda, a escrita de um artigo científico (texto de representação – e reflexão – sobre o agir) sobre a aplicação e resultados do trabalho com projetos didáticos de gênero. A análise desses escritos possibilitaria, talvez, o acesso a

expertises profissionais pouco conhecidas. E mais, assumimos, como hipótese preliminar, que a análise desses escritos também possibilita a descrição e compreensão dos modos como o desenvolvimento do professor, ao transformar conceitos teóricos em instrumentos psicológicos para agir pode ocorrer em/a partir de atividades de formação e trabalho docente.

Uma outra contribuição dessa perspectiva analítica parece ser a descrição de como trabalhadores da educação produzem e trocam escritos cujas formas remetem à história do setor social observado (FRAENKEL, 2010), uma vez que a realidade das práticas de escrita no trabalho do professor escapa, em grande parte, das análises realizadas sobre esse tema. Mas, como operacionalizar esse exercício analítico?

Fraenkel (2010) sugere, à semelhança de Bronckart (1999), uma abordagem descendente de análise desses textos/escritos. Num primeiro momento é necessário tratá-los como objetos, descrevendo se eles possuem um nome local, seu espaço de circulação, o que sabemos sobre sua gênese, como são produzidos, quem os manipula e arquiva.

Num segundo momento, segundo a autora, convém entrar nos detalhes dos textos e entender o que está escrito. Nas palavras da autora:

Os escritos de trabalho nos colocam em contato com o que os ergônomos chamam de 'linguagem operativa': '[...] toda prática coletiva gera uma linguagem particular, operativa que possui um vocabulário, uma sintaxe, uma semântica específica'. É necessário descrever sem cessar: os suportes e sua situação no ambiente, as formas de linguagem, a sintaxe dos enunciados, mas também as abreviações, os eventuais sistemas de símbolos gráficos (setas) integrados à escrita. Certos detalhes podem se revelar de grande importância: a oposição manuscrito/impreso como sinalizamos, mas também a cor dos suportes, o tipo de encadernação (fichário, folhas numeradas). Alguns suportes são verdadeiros espaços interativos. Escreve-se neles em momentos diversos e distintos. A noção de turno de escrita calcada sobre a de turno de fala permite identificar esses diferentes momentos, distinguir as menções secundárias do escrito primário e, portanto, os diferentes extratos do escrito. (FRAENKEL, 2010, p. 169).

Assim, a descrição dos escritos do trabalho proposta pela abordagem antropológica, pode, a nosso ver, ser conjugada à abordagem interacionista sociodiscursiva, num esforço de complementaridade da análise realizada. Se, de acordo com Fraenkel (2010), podemos compreender a multifuncionalidade dos escritos de trabalho a partir de sua extensiva descrição, desvelando os múltiplos níveis enunciativos e o dialogismo que lhe são inerentes, entendendo a função que eles assumem na organização do trabalho, na ação também podemos investir mais a fundo na compreensão do papel desses escritos na representação do desenvolvimento dos trabalhadores, quando consideramos o nível cognitivo envolvido e representado nesses escritos.

Nesta tese, para além da descrição das funções técnicas da escrita (trabalho autoprescrito ou prefigurado), buscamos, nos escritos *de* e *sobre* o trabalho do professor em formação continuada, índices de desenvolvimento docente, especialmente no tocante às representações da transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico. Nesse sentido, valemo-nos de duas produções escritas dos professores que colaboram com esta pesquisa: um projeto didático de gênero, entendido aqui como uma *escrita praxiológica*, e um artigo científico, encarado nesta pesquisa como uma *escrita epistêmica*. A distinção entre essas categorias se dá pela consideração que são escritos de ordens diferentes e produzidos em/para contextos de interlocução diversos.

A classificação do *projeto didático de gênero* enquanto *escrita praxiológica* privilegia a relação que o conceito de gênero de texto assume nesta escrita. A dimensão do *saber fazer* com o conceito em termos de prática(s) de trabalho, em detrimento de outras relações que poderiam ser evidenciadas a partir dessa escrita, é enfatizada nesta classificação. A relação do conceito de gênero de texto e desenvolvimento profissional é iluminada na análise dessa escrita a partir da noção de transposição didática³ (CHEVALLARD, 1985, tradução nossa), da noção de gênero de texto e seu uso no campo da didática (REUTER, 2013, tradução nossa) e da análise da arquitetura textual. (BRONCKART, 1999). A situação de interlocução dessa escrita, realizada para prefigurar um agir, também corrobora nossa classificação: produzida para guiar o trabalho do próprio professor, a escrita praxiológica tem função de conduzir uma ação (práxis) didática (docente).

Por sua vez, a classificação do *artigo científico* escrito pelas professoras que colaboram com esta pesquisa enquanto *escrita epistêmica* privilegia a relação que o conceito de gênero de texto possui com a dimensão do *saber saber* nessa escrita. Dito de outra forma: o *saber sobre* o conceito de gênero de texto e a (auto)consciência disso são a tônica da classificação desta escrita. A partir de elementos textuais presentes nessa escrita que permitam visualizar uma *reflexão* acerca do conceito de gênero de texto e sua eventual elaboração teórica, a análise realizada é claramente orientada pela observação da transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico, considerando a conjunção das escritas praxiológica e epistêmica, a partir de Friedrich (2012). Ressaltamos que a situação de interlocução da escrita epistêmica é mais ampla em relação à da escrita praxiológica: na escrita epistêmica o professor escreve para dizer

³ O conceito de *transposição didática* baseia-se nas transformações que pelas quais passam os saberes desde que eles entram no sistema didático. Desenvolvido por Chevallard (1985, tradução nossa), refere-se ao processo fundamental que possibilita que se transforme em objeto de ensino um conteúdo de caráter científico. Ou seja, o processo de transposição didática permite que se construa uma versão didática do saber a ser aprendido, no caso, do gênero de selecionado para a produção de um PDG. Essa relação, como evidenciaremos em tempo, diz do conceito de gênero de texto que as professoras possuem/desenvolveram e representam em sua escrita.

sobre seu trabalho com projetos didáticos de gênero a outros professores ou interessados, mobilizando aí uma representação do conceito de gênero de texto.

Acreditamos que a análise desses escritos do professor, entendidos como “processos” de um *continuum* de desenvolvimento, pode servir para apreendermos a emergência de índices de reconfiguração de um conceito científico em instrumento psicológico. Ao descrevermos os elementos linguísticos presentes na reconfiguração psíquica desse conceito, esperamos trazer contribuições para o campo do desenvolvimento profissional de professores em formação continuada, tópico de nosso próximo capítulo.

2 DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UMA PROPOSTA COOPERATIVA

Sabemos que, por muito tempo, a Universidade foi vista como sendo a instância que produz conhecimento e a escola como a instância que o aplica. E que formação continuada de professores era/é a forma como a Universidade atualiza os professores em atuação, *transmitindo* conhecimentos que ela produz(iu). Mas não compartilhamos desse pensamento. Assim como Pereira (2010b, p. 29), acreditamos que “[...] o processo de formação continuada não se dá com base em transmissão de técnicas”. A formação continuada é, antes, um exercício de aprimoramento da profissionalidade do professor e de sua relação com seu objeto de trabalho: a língua(gem). A partir dessa relação, a formação continuada pode ser compreendida, na esteira das discussões de Pereira (2010b, p. 31),

[...] como um conjunto de condições institucionais e de ações públicas e privadas/pessoais que permitem ao professor, em serviço, desenvolver sua autonomia em busca da aquisição de conhecimentos, de atualização e de análise crítica dos fatos que permeiam sua vida pessoal e profissional.

Deste modo, compreender que uma formação continuada possa ser cooperativa, no sentido de que a interação entre os saberes advindos da prática profissional e das reflexões de professores de distintos níveis de ensino podem, sim, ser articulados em função de um objetivo comum, parece atender tanto as expectativas da academia quanto daqueles que estão atuando no sistema de ensino básico. Sobre isso pensaremos um pouco mais, a seguir. Antes é necessário explicitar parcialmente o contexto sócio-histórico que permeia essas reflexões.

Acreditando na necessidade da existência de um programa de formação continuada para professores na/em rede, sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Mattos Guimarães, seu grupo de pesquisa – do qual sou membro desde 2009 – participou do edital 38/2010 do Programa Observatório da Educação/Capes-Inep. A participação no edital nos permitiu realizar, mediante aprovação do projeto “*Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental*” a formação continuada de uma equipe de professores pertencentes à rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS. Nesse contexto, de trabalho *na* rede (cooperativa) e *para* a rede (de ensino), atribui-se um novo papel ao professor, pois passa a compreendê-lo como sujeito ativo na construção de sua formação.

2.1 UM PROJETO, DUAS COMUNIDADES EM AÇÃO

Esta pesquisa e minha participação na formação continuada cooperativa de professores que desenvolvemos são elementos intrinsecamente imbricados. Tudo começou com a minha entrada em campo no cenário da formação continuada, que ocorreu quando da formação da chamada “comunidade de indagação” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012a) do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental”. Explico melhor: Guimarães e Kersch (2012a), inspiradas em Wells (2006), ao proporem a criação de um grupo que problematiza e reflete sobre a realidade escolar, contribuindo para que o professor vá descobrindo e significando aquilo que faz ou pensa, no diálogo com o outro, acreditam estar contribuindo para a formação de um professor pesquisador, que vê na parceria com a universidade uma possibilidade de desenvolvimento e aprendizado, não apenas de crítica ao seu trabalho. Essa “comunidade de indagação” formou-se, a partir de janeiro de 2011, quando foi estabelecida a parceria com a rede municipal de ensino de Novo Hamburgo (RS). Paralelamente, eu estava terminando o mestrado e ingressando no doutorado.

Em encontros semanais, ao redor de uma mesa oval, em que todos os sujeitos estavam alinhados de modo a participarem igualmente das discussões realizadas, passei a fazer parte, juntamente com mais seis professores da educação básica vinculados à rede municipal de ensino, seis bolsistas de iniciação científica, uma mestranda e mais uma colega de doutorado, além de duas professoras vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, desse grupo, reconhecido como “comunidade de indagação”. Embora tenham ocorrido variações nos participantes (saída de professores, entrada de outros, trocas de bolsistas, variação no papel de alguns integrantes dessa comunidade - que passaram de professor a bolsista de doutorado, por exemplo), a estrutura dessa comunidade de indagação se manteve até o final do projeto, em dezembro de 2014. Nela, meu papel não foi neutro: atuei como pesquisador-formador, que contribuiu para a produção dessa cultura de pesquisa e de desenvolvimento de professores que se deu, em grande parte, baseada nas concepções já apresentadas de trabalho do professor, gênero de texto e produção de material didático, formação cooperativa e desenvolvimento dos processos de leitura e escrita dos aprendizes que fizeram parte de nossas “comunidades de aprendizagem” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012a, p. 31). Também pautaram essas reflexões uma concepção interativa de linguagem, educação linguística e transposição didática.

Inicialmente, as reuniões da “comunidade de indagação” trataram de estabelecer uma base teórico-conceitual de alguns conceitos-chave para a realização do projeto de formação cooperativa. Ao estudarmos sobre letramento, prática social, gêneros de texto e sequências didáticas, fomos, paulatinamente, estabelecendo uma relação singular na “comunidade de indagação” que estávamos criando. Aos poucos, os formadores foram ganhando espaço para adentrar nas salas de aula dos professores-bolsistas “fisicamente” (através das visitas de bolsistas de iniciação científica), para gravação das aulas, e também pelos relatos que eram feitos em nossos encontros e que orientavam as discussões e interpretações dos estudos que realizávamos. Estabelecia-se, assim, uma cultura de cooperação entre os saberes teóricos da academia com os saberes experienciais dos professores, pautada no diálogo, na mediação e na prospecção de novas possibilidades de ação.

Um segundo momento, depois de estabelecido esse vínculo de parceria e cooperação, comprometeu-se com o desenvolvimento de propostas metodológicas de inserção do conhecimento (co)construído pela “comunidade de indagação” nas práticas de ensino de língua materna desses professores-bolsistas em suas “comunidades de aprendizagem”. Assim, na articulação dos diferentes saberes que eram trazidos à discussão e ressignificados pela “comunidade de indagação”, emergiu, de uma construção coletiva, a proposta de trabalho intitulada de *projeto didático de gênero* – PDG – (GUIMARÃES; KERSCH, 2012a). Nessa proposta, que parte da conhecida noção de sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), influências advindas dos estudos do letramento (como os projetos de letramento, que podem ser vistos em Kleiman (2000) e Tinoco (2008)) levaram o grupo a propor que práticas de leitura fossem incorporadas ao lado das práticas de produção textual das sequências didáticas. Assim, compreendidas na perspectiva dos estudos de letramento, as práticas de leitura e escrita que compõem um projeto didático de gênero emergem (ou devem emergir) de outras práticas sociais da comunidade em que os alunos estão inseridos. Com esse objetivo, o projeto didático de gênero serve como um termo guarda-chuva que abriga, em seu escopo, um trabalho didático de ensino da língua materna que quer, sim, que o aluno domine o gênero trabalhado, mas que também tenha, à semelhança dos projetos de letramento, um produto, um resultado em que os alunos consigam dar conta de uma prática social que se decidiu exercer. Em recente conferência, Guimarães (2014) apresentou uma reconfiguração do conceito de PDG. Nas palavras da autora:

Um Projeto Didático de Gênero é uma proposta metodológica de didatização de gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir

que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligados a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola (o texto será publicado no jornal, no blog da escola, como pôster na parede, ou servirá para levar ao diretor/coordenador uma reivindicação dos alunos, etc.), como pode ir para além dos muros da escola. Neste caso, alia-se a práticas comunitárias (temáticas que dizem respeito ao local onde se localiza a escola: reivindicações do bairro, coleta seletiva de lixo, etc.) ou a práticas profissionais (como inscrever-se para um concurso/emprego; carta de recomendação, o que é isto; carta de apresentação para um emprego; curriculum vitae) e até a práticas políticas (debates, encaminhamento de reivindicações, conversa com autoridades). (GUIMARÃES, 2014).

Toda essa construção não se deu de maneira tão rápida. Foram cerca de 20 encontros, com duração aproximada de três horas, durante um semestre inteiro, dedicados ao estudo e construção dessa proposta metodológica. E, claro, às primeiras aplicações dos PDGs desenvolvidos pelos professores-bolsistas em suas salas de aula, e posterior análise, como pode ser visto nas obras organizadas com resultados desse trabalho de formação continuada e pesquisa, intituladas de “*Caminhos da Construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*” e “*Caminhos da Construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*” publicados pela editora Mercado de Letras em 2012 e 2014, respectivamente, com organização de Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch. Nossa participação na “comunidade de indagação” permitiu o acompanhamento sistemático do desenvolvimento desse trabalho. Enquanto pesquisador, um primeiro questionamento acerca desse trabalho emergiu ainda em 2012: qual a relação entre o modelo de formação assumido e os impactos que ele vinha demonstrando? Ao determos nosso olhar sobre a questão do trabalho docente e formação continuada, o conceito de cooperação emergiu como elemento carente de problematização e teorização nesse cenário, pois a discussão sobre a compreensão deste conceito na formação continuada de professores permanecia em aberto. A partir dessa percepção, propomo-nos a pensar sobre a *competência* e o *problema* desse conceito no âmbito de nossa pesquisa. Apresentamos, a seguir, tais reflexões.

2.2 QUAL A *COMPETÊNCIA* E QUAL O *PROBLEMA* DA NOÇÃO DE COOPERAÇÃO?

Inicialmente, retomamos a compreensão inicial de formação cooperativa apresentada no projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”. Segundo Guimarães et al. (2009), pode-se compreender a formação cooperativa como sendo algo que “[...] da ponta da formação à ponta da profissionalização, (co)constrói-se uma forma de *agir docente*

como uma ponte entre dois mundos: o acadêmico e o da práxis, numa cultura de trabalho em que o professor realmente tenha espaço para fomentar e gerir sua formação”. Trata-se de um entendimento de formação continuada cooperativa bastante preliminar, carente de maior aprofundamento e reflexão. É preciso, a partir do entendimento exposto, delimitar qual o *conceito de cooperação* que sustenta a afirmação apresentada. *Pensar com e pensar sobre* isso é que colocaremos em jogo agora, já que entendemos a cooperação como um aspecto essencial do/no trabalho e desenvolvimento profissional docente no escopo da formação continuada realizada.

Lembramos que o trabalho em grupo é uma das formas de organização social mais empregadas para dar encaminhamentos aos problemas (especialmente aqueles de ordem material) de uma determinada parcela da população. Em sua base está a ideia de trabalho conjunto para que se alcance determinado objetivo. Nesse sentido, a organização associativa proposta pelo trabalho conjunto assume o papel de abrigar práticas de trabalho que atendam a um interesse comum e a uma meta a ser atingida. No âmbito dessa cultura de trabalho que partilha de interesses em comum, o conceito de cooperação é proposto para definir as relações existentes entre os indivíduos que tomam parte dessa cultura de trabalho ou, ainda, como um conceito de organização institucional. Franz (2007, p. 20) oferece-nos uma definição de cooperação que foi assim formulada:

Em princípio, a cooperação pode ser entendida como uma ação consciente entre indivíduos ou grupo associativos com vistas a um determinado fim. A cooperação pode ser definida como um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns. Organizações cooperativas são empreendimentos dessa natureza.

Franz (2007) prossegue afirmando que a cooperação, enquanto prática social, enquanto lugar de argumentação e realização, configura-se como um espaço no qual a organização de seus aspectos práticos exige que os sujeitos se comuniquem, o que, a nosso ver, requer que expressem seus pensamentos através de sua linguagem, de seus discursos. Sobre isso ainda nos deteremos, adiante. Interessante agora, nessa perspectiva inicial de caracterização da *competência*¹ da noção de cooperação ressaltar que, como vimos na definição de Franz (2007), os interesses comuns são essenciais à cooperação. Assim, num projeto de formação continuada de professores, a cooperação assume um papel de *princípio*

¹ A noção de competência de que lançamos mão neste texto compartilha a posição de Drey (2011), segundo a qual pode-se entender a competência como algo dinâmico, processual e construído na (inter)ação, lugar em que também pode ser apreendida e analisada.

pedagógico, no qual, em oposição à competição, a relação de busca por resultados implica uma soma de saberes, sejam eles acadêmicos, práticos, experienciais... Enfim, num caminho inverso ao de fragmentação do conhecimento, visamos a um amalgamento de diferentes saberes. Esses diferentes saberes, vindos das diferentes partes que compõem essa relação de trabalho, entram em interação com vistas a atingir um objetivo/interesse em comum: a construção de uma “inteligência coletiva”, que atenda aos desafios enfrentados pelos professores (e seus alunos) nos processos locais e, quiçá, globais de desenvolvimento (profissional, pessoal, acadêmico...).

Observamos que, nessa competência cooperativa, a centralidade não está no *ideal* em relação ao trabalho do professor, mas na necessidade concreta, apresentada pelos professores da rede municipal de Novo Hamburgo, da “re-organização” de seu trabalho, conforme vemos em discussão efetuada por Kersch e Guimarães (2011), entre outros. Numa perspectiva de desafio, pois os saberes em interação nessa cooperação são diferentes, busca-se realmente operar em conjunto, *co-operar*, para que o trabalho docente, a formação continuada, sejam, de fato, partes de uma cultura de cooperação na qual o objetivo em comum é a qualificação do ensino público básico, do agir docente em suas diferentes dimensões. Do ponto de vista da sociocognição, cooperar (co-operar) envolve um processo bastante complexo que, de acordo com Damiani, Porto e Schlemmer (2009, p. 13) “[...] caracteriza-se pela coordenação de pontos de vista diferentes, pelas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade e pela existência de regras autônomas de condutas fundamentadas no respeito mútuo”. A partir desse entendimento, compreendemos que a cooperação, como processo essencialmente social, é interativa, colaborativa e pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Assim, temos estabelecida, ainda que sumaria e provisoriamente, a cooperação como *competência* em nosso *pensar com* aqui proposto. Mas, em que ela se diferencia de outras abordagens relacionadas ao trabalho em conjunto já apresentadas no campo dos estudos aplicados da linguagem? Especialmente em relação às abordagens colaborativa e reflexiva no trabalho docente, muito difundidas no espaço educacional brasileiro. (HORIKAWA, 2004; MAGALHÃES, 2004, 2011; MELLO; DUTRA, 2011; SCHÖN, 2000).

Damiani (2008, p. 214), em trabalho baseado em uma ampla revisão de literatura, afirma que “[...] os estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, alternadamente ou como sinônimos, os termos colaboração e cooperação para designá-lo”. Costa (2005 apud DAMIANI, 2008) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação

conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Assim, segundo Damiani (2008, p. 214-215), “[...] para esse autor, na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros”.

Seguindo o raciocínio da autora,

[...] na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando a atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. (DAMIANI, 2008, p. 215).

Também é relevante apresentar uma diferenciação possível a que a autora chega, ao referir a Torres, Alcântara e Irala (2004) quando salientam que,

[...] apesar de suas diferenças teóricas e práticas, ambos os termos (*cooperação* e *colaboração*) derivam de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não só pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem. Eles argumentam que a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto que a cooperação seria vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final. (DAMIANI, 2008, p. 215, grifo do autor).

Depreendemos que há, no trabalho da autora, um esforço em apresentar uma diferença entre os conceitos de cooperação e colaboração embasado em diferentes autores que já *pensaram com e sobre* isso. E concordamos com esse esforço. Não concordamos, no entanto, com o possível engessamento que a diferenciação apresentada possibilita. Será mesmo que colaboração e cooperação são conceitos que não podem coexistir conjuntamente? Seriam estes conceitos de fato incongruentes do trabalho docente, na *profissão professor*? Nossa tese (cf. discussão infra) é de que há uma catálise possível entre a colaboração e outros elementos (como a reflexão e a interação) que redundam em uma nova compreensão da cooperação (e de seu papel) no trabalho docente. Antes de discutir mais diretamente sobre isso, retomamos o conceito de reflexão, de abordagem reflexiva do trabalho docente, amplamente difundida no Brasil a partir dos estudos de Donald Schön.

De acordo com Menezes e Santos (2002), esse é um conceito relacionado à formação de professores e que entende estes profissionais como intelectuais em processo contínuo de formação. Segundo os autores:

Foi na década de 80 que começaram a ser difundidas as ideias de Donald Schön, que despertaram considerações sobre a abordagem reflexiva na formação de professores. Schön fundamentou suas pesquisas na teoria da indagação de John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova. De acordo com Dewey, 'a busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento'. Dessa forma, a ação reflexiva envolveria intuição, emoção e não somente um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos professores. Os formadores de professores deveriam, então, propor situações de experimentação que permitem a reflexão, assim como os professores precisam refletir sobre o papel de ensinar. (MENEZES; SANTOS, 2002).

Os autores ainda recorrem à educadora brasileira Selma Garrido Pimenta para esclarecer que a ideia de professor reflexivo opõe-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores durante muito tempo. No pensar com a autora, Menezes e Santos (2002, grifo do autor) afirmam que,

[...] neste sentido, pensar a formação do professor significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. A ideia de professor reflexivo entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, 'uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática'.

Concordamos que essa abordagem reflexiva do saber e do trabalho docente proposta por Schön traz ao *pensar sobre* o agir docente uma grande colaboração à formação (inicial e contínua) do professor. Concordamos, ainda, que a validade desse conceito de *praticum* é inestimável ao processo de desenvolvimento de professores na formação continuada. Acreditamos, por fim, que essa abordagem realmente concorre para a melhoria do trabalho docente se fizer parte dos saberes que são mobilizados pelos professores em seu agir. É preciso, no entanto, que outros elementos entrem em ação nesse processo de catálise que é a mudança do agir docente através de sua (auto)formação. É preciso que esses elementos estejam em interação. É preciso que esses elementos estejam em colaboração. Enfim, acreditamos que é preciso que esses elementos estejam em *cooperação* na *profissão professor*, para que o objetivo almejado seja ou possa ser alcançado.

Temos, assim, de admitir que a proposta de cooperação não quer suprimir o trabalho já realizado sob o escopo da noção de colaboração², que muito tem beneficiado os estudos sobre o professor e seu trabalho. Em lugar do notório esvaziamento do termo, cujo rótulo abriga todo e qualquer trabalho em parceria, propomos um saber situado, sob a égide da noção de cooperação, que visa a por em relevo o eixo da experimentação e reflexão conjuntas, que, mediadas pela linguagem, pela comunicação entre pares, que leva à valorização dos múltiplos saberes profissionais dos atores envolvidos no processo de formação cooperativa, desenvolvendo não só um saber que é interpessoal, mas também o compartilhamento de significados e a criação de intersubjetividades que são características de um grupo que *coopera*.

Esse é o nosso *problema* da noção de *cooperação*: como alinhar teoricamente elementos que até então eram compreendidos de maneira relativamente autônoma no trabalho do professor (a colaboração e a reflexão, por ex.), de forma que ambas façam parte de uma concepção cooperativa de trabalho? Há um caminho possível para isso?

Um pouco de nosso pensar sobre isso já foi apresentado ao longo desta seção. A seguir, buscaremos esquematizar/sistematizar nossa compreensão de cooperação (na formação continuada) como forma de explorar a *competência* da noção de cooperação enquanto elemento integrador de aspectos relacionados ao trabalho docente.

2.3 EXPLORANDO A *COMPETÊNCIA* DA NOÇÃO DE COOPERAÇÃO: UMA PROPOSTA INICIAL

Considerando que na cultura da cooperação diferentes elementos e atores entram em ação, numa postura dialógica e tendo em vista a realização de uma atividade que possui um objetivo em comum, adotamos uma postura de contestação à divisão dos saberes oriunda do Positivismo de Comte, dado nosso alinhamento à tradição sociológica e filosófica de Marx.

² A noção de colaboração (crítica) na formação de professores (CELANI, 2002; GIMENEZ, 1999; LIBERALI, 2012; MAGALHÃES, 2009) tem demonstrado ampla empregabilidade no cenário acadêmico brasileiro. Embora remeta à ideia de ajuda mútua entre pares no desenvolvimento de determinada atividade, especialmente em termos de pesquisa e formação continuada de professores - com a qual concordamos - propomos, aqui, que essa noção seja aglutinada pela de cooperação. Esta, em nosso entendimento, deve ser também ampla e capaz de dar ao(s) professore(s) da educação básica um papel ativo, de quem também decide o que pode ou deve ser feito, avalia os resultados obtidos e socializa o conhecimento co-construído. No entanto, em termos de papéis sociais dentro de uma organização cooperativa, reconhecemos que podem, sim, haver relações assimétricas no desenvolvimento do trabalho conjunto. Isso, no entanto, não invalida nossa proposta em termos colaborativos, uma vez que temos na noção de “parceiro mais experiente” (VIGOTSKI, 2009) apoio para compreender que os papéis exercidos na formação cooperativa podem intercambiarem-se e que, eventualmente, determinado ator pode exercer um papel “mais significativo” no processo de desenvolvimento de (seus) pares, ao trazer sua experiência como elemento impulsionador do desenvolvimento de outrem, sem, contudo, restringir esse papel a um ou outro participante da formação.

Esse alinhamento, obviamente, dá-se através de nossa adoção do Interacionismo Sociodiscursivo como teoria de base. Melhor dizendo: dá-se através de nossa filiação ao Interacionismo Sociodiscursivo como uma corrente da ciência do humano, que, adotando todos os princípios fundadores do interacionismo social, rejeita a atual divisão das ciências humanas e sociais e propõe a adoção de uma posição logocêntrica moderada. (BRONCKART, 2006).

Esse logocentrismo moderado, que põe em evidência a palavra, que dá privilégio à linguagem na investigação ontológica da realidade, afina nosso conceito de cooperação ao de desenvolvimento de Bronckart (2006), pois em ambos a linguagem, o discurso, são essenciais, uma vez que é por meio deles que o homem medeia sua relação com o mundo e com o outro. Nas palavras de Bronckart (2006, p. 10), “[...] as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas”. Temos, então, uma associação possível entre a cooperação como forma de desenvolvimento no trabalho e do trabalho docente, da profissão professor. E esse desenvolvimento, se é de fato mediado pela linguagem, pode ser por meio dela também descrito e analisado. Como?

Esse é um dos desafios desta pesquisa. Esse é o elemento que está em falta no nosso processo de catálise sobre a cooperação na formação e trabalho docente. Uma tentativa, no entanto, de forjar uma resposta possível e provisória, um *pensar como e sobre* isso vem da união de tudo o que foi discutido até agora. Para tanto, reunimos nossos conceitos-chave e os colocamos em uma “conexão visual” possível (dado que a conexão no mundo, no trabalho, já existe). Remetendo à clássica figura que representa o triângulo didático (a saber: professor, alunos e conhecimento), adaptamos essa ideia à formação continuada cooperativa, que, de um ponto de vista meramente didático, também pode ser representada/compreendida a partir de uma imagem que visa a ilustrar sua constituição. A seguir, apresentamos como compreendemos os conceitos que estão interligados nesta Figura 3:

Figura 3 – Da cooperação na formação continuada e seus princípios



Fonte: Elaborada pelo autor.

É momento de retomar um pouco de tudo que conceituamos anteriormente, não como forma de repetição exaustiva, mas sim como forma de realocar, realinhar os saberes apresentados como produto da catálise até agora realizada. Acerca da Figura 3, podemos observar que, não por acaso, em sua base, estão *colaboração* e *reflexão* como elementos que sustentam a formação continuada de professores. Por *colaboração* estamos entendendo a relação entre “pares-dísparos”. Ou seja: academia e escola, representadas pelos professores que a compõem, agindo colaborativamente e comprometidamente com o lugar que ocupam, tanto em relação ao(s) saber(es) que produzem quanto em relação ao local e aos colaboradores/participantes desta pesquisa. Há que se ressaltar, no entanto, que, embora acreditemos em uma relação de paridade, em que ambos os integrantes dessa relação atuem colaborativamente de forma bastante similar, atualmente a academia ocupa uma parcela maior em uma de nossas concepções de base: na *reflexão* – o que, a nosso ver, justifica o uso da relação “pares-dísparos”. A *reflexão*, enquanto atividade de confronto, de pensar sobre si mesmo, sua prática e sua formação, é essencial ao processo de formação e de desenvolvimento docente. É parte da *profissão professor*. No entanto, aqui poderíamos afirmar, considerando o contexto em que estamos inseridos, que o nosso triângulo está levemente pendido para a direita, demonstrando que é no âmbito acadêmico que o processo de *reflexão* tem maior proeminência. Não estamos com isso querendo desconsiderar que há atividade reflexiva na prática docente dos professores que atuam na educação básica e participam de nosso projeto. Queremos é ressaltar que no espaço acadêmico essa *reflexão*

tem, costumeiramente, ocupado um posto de destaque, pois é parte tradicionalmente esperada do agir daqueles que ali estão situados. O desafio em nossa formação continuada, nesse sentido, parece estar no realinhamento de nossa base: como constituir uma relação de colaboração e reflexão que seja partilhada por ambos os integrantes do projeto? Como alavancar uma relação de paridade entre os componentes básicos de nosso triângulo didático? Seria relevante, de fato, realizar esse realinhamento? Os professores em formação compartilham desse interesse?

Respostas preliminares a estas indagações são apresentadas nesta tese, especialmente nos capítulos de análise e considerações finais. Ao considerarmos, na formação continuada cooperativa, a possibilidade de ampliarmos o espaço de reflexão do professor para além da dimensão praxiológica, levando-os a refletirem epistemicamente sobre seu agir, fez com que a produção de artigos científicos sobre a experiência docente com projetos didáticos de gênero fosse tomada como eixo de formação e vetor de desenvolvimento. A adesão dos professores bolsistas da “comunidade de indagação” a essa atividade de formação demonstra o compartilhamento do interesse em agir em prol do realinhamento das bases desse triângulo. A partir da prática docente e da formação continuada, a construção de objetos de saber passíveis de reflexão teórica foi materializada nessa escrita dos professores.

No entanto, para que haja um real desenvolvimento docente (ZEICHNER, 2008) não basta que o professor se aproprie de um “modelo” de trabalho ou dedique-se a atingir objetivos definidos por outros. É preciso que o professor apoie sua reflexão e seu desenvolvimento profissional em aspectos mais amplos, como a diminuição de lacunas na qualidade da educação básica e a construção de uma sociedade mais justa. A reflexão docente não pode ser um fim em si mesmo e, por isso, é preciso que outros elementos (pessoais, acadêmicos, políticos...) entrem em ação nesse processo de catálise relacionado com a “mudança” do agir docente mediante sua *formação*. É preciso que esses elementos estejam em interação e em colaboração, considerando o *contexto* de atuação desses professores. Enfim, acreditamos que é preciso que esses elementos estejam em *cooperação* na *profissão professor*, para que o objetivo almejado seja ou possa ser alcançado. Essa cooperação ocorre, em boa parte, mediada pela interação entre professor(es), formadores e conhecimento.

Não por acaso, sobre a ponta superior de nossa figura está a noção de interação. Para discutirmos o papel da *interação* na construção da cooperação, retomamos Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 25) quando afirmam que as interações verbais não atuam “[...] só como um objeto prioritário, mas como a principal ferramenta das aprendizagens”. Assim, fruto da perspectiva interacionista sociodiscursiva assumida neste trabalho, também retomamos

Bronckart (2006), pois esse afirma que as interações humanas orientam a aprendizagem, e essas interações dizem respeito às atividades coletivas mediatizadas pela linguagem e às significações socioculturais que elas produzem. Ou seja: a interação é essencial à construção do conhecimento, à aprendizagem, à cooperação, pois é por meio dela que as ideias de colaboração e reflexão se somam, catalisam-se e refletem-se na produção de uma significação e de uma ação social que seja compartilhada pelo grupo que faz parte da formação cooperativa. Assim, temos que as três pontas de nosso triângulo (Figura 3) entram em ação de maneira conjunta, cooperativa, para sustentar a nossa concepção de cooperação da formação continuada, no trabalho docente.

Em jeito de síntese e a propósito de um retorno à reflexão sobre a “comunidade de indagação” e a noção de cooperação nesse âmbito, há um artigo de Wells (2006) que relata o momento em que, como pesquisador, o autor nota que fazer observações (*ver da janela...*, poderíamos dizer) não é suficiente. E prossegue:

De modo a ganhar a confiança e a participação ativa do professor e dos estudantes, é necessário ser também um ativo participante, incorporando-se às atividades e tratando alunos e professores como *experts* no que toca à sua própria aprendizagem e a seu ensino. (WELLS, 2006, p. 4).

É um pouco disso que a noção de cooperação na formação continuada tal qual a entendemos procura evidenciar: professores da educação básica têm muito a dizer sobre o seu(s) conhecimento(s) e modo(s) de desenvolvimento.

Considerar a perspectiva desse professor é fundamental para se estabelecer um vínculo de cooperação, para torná-lo, de alguma forma, participante desta “comunidade de indagação”. Integrá-los no movimento de formação e de cooperação, articulando saberes e experiências foi determinante para a produção de projetos didáticos de gênero e artigos científicos sobre essa experiência. A percepção desse fato foi ganhando corpo e espaço em nossa investigação, que foi se realinhando no sentido de observar o desenvolvimento profissional que a escrita produzida no seio desse movimento de cooperação na formação continuada implicou. No sentido de clarear um pouco mais essa percepção, o capítulo a seguir explora a noção de desenvolvimento (profissional).

3 EXPLORANDO A NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

A noção de desenvolvimento humano abarca múltiplas compreensões, de acordo com a área do conhecimento a que recorreremos para defini-lo. A fim de melhor delimitar o escopo de nossa investigação, focalizaremos exclusivamente a perspectiva do desenvolvimento humano apresentada no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2013), assumindo o risco da omissão de outras correntes ou perspectivas teóricas também relevantes.

Tomando como referência a concepção vigotskiana de desenvolvimento (da criança), segundo a qual pensamento e linguagem têm raízes genéticas de caráter radicalmente distinto, Bronckart (2006) apresenta cinco teses que sintetizam o pensamento do autor acerca do desenvolvimento infantil. Resumidamente, apresentamo-las a seguir.

- Na primeira etapa do desenvolvimento ontogenético humano, pode-se observar, como no mundo animal, a coexistência de duas raízes disjuntas, uma chamada de “estágio pré-verbal da inteligência”, a outra de “estágio pré-intelectual da linguagem”. Esta tese de Vygotsky é parafraseada e expandida por Bronckart (2006, p. 60), sob a formulação de que “poder-se-ia considerar que, antes da aparição da linguagem, a criança segue, em paralelo, duas formas de desenvolvimento. A primeira procederia de sua interação com o mundo, “no que ele tem de físico”, e não mediada pela linguagem e pelas relações sociais. [...] A segunda forma procederia da interação, mediada, dessa vez, pela linguagem e pelos outros instrumentos semióticos, com os parceiros sociais (com o mundo “no que ele tem de social”)
- A aparição da linguagem na criança, ou seja, a emergência de uma capacidade de produção de entidades sonoras reconhecidas pelos que a cercam como *signos* de uma língua natural, procederia da fusão dessas duas raízes.
- Uma vez tendo aparecido, a linguagem se desenvolve, também, segundo dois eixos funcionais distintos. As produções verbais da criança preenchem, de um lado e de início, uma função *social* de comunicação e de interação com o ambiente; elas preenchem, de outro lado e em seguida, uma função *individual* de planejamento e de controle das próprias ações. Esse planejamento se dá através do uso de uma linguagem interior.
- Essa linguagem interiorizada torna-se organizadora fundamental do funcionamento psicológico da criança. O conjunto das construções mentais originárias da raiz pré-verbal da inteligência (do estágio sensório-motor) é, a partir de então, levado em conta e controlado por unidades de linguagem, as quais a criança sabe que são significantes e sobre as quais ela, portanto, pode operar. O

pensamento humano é, portanto, devido à sua gênese, fundamentalmente semiótico e social.

- Resulta do que precede que a aparição e a interiorização da linguagem provocam uma revolução decisiva no devir humano: o que era, até então, apenas desenvolvimento natural, análogo ao das espécies animais, torna-se desenvolvimento sócio-histórico (BRONCKART, 2006, p. 60-63, adaptado).

As cinco teses vigotskianas apresentadas por Bronckart (2006) constituem, segundo o autor, a base da psicologia genético-interacionista-social. A adesão a essas teses que configuram um esquema de desenvolvimento, no entanto, não é isenta de críticas e aperfeiçoamento(s). Como se pode perceber, elas não tornam claras, como postula Bronckart (2006, p. 65) se “[...] é a linguagem enquanto estrutura autônoma que é interiorizada ou é, como o autor parece indicar em outras passagens, a “ação mediada pelos signos?”” Essa relação entre estrutura autônoma e ação mediada pelos signos que leva Bronckart (2006) a seguir indagando a relação entre desenvolvimento e linguagem, especialmente no âmbito da “[...] análise efetiva dos processos por meio dos quais essa apropriação se opera” (BRONCKART, 2006, p. 66), distingue dois processos, ou, pelo menos, duas unidades de análise da psicologia do desenvolvimento no quadro do ISD. São elas: uma da ordem da ação, outra da ordem das estruturas práticas de linguagem, no caso, do discurso. Sobre essa última, vale lembrar que na espécie humana o agir comunicacional consiste na elaboração de valores (no sentido saussuriano do termo) que estão na base de qualquer sistema semiótico. É nesse processo de elaboração (e negociação) de valores semióticos que se constroem as coordenadas dos mundos objetivo, social e subjetivo, relata Bronckart (2006).

Segundo Bronckart (2006, p. 75, grifo do autor):

É, portanto, a produção languageira que, introduzindo proposições negociáveis de correspondência forma entre sinais e acontecimentos, permite ao organismo humano transformar suas representações idiossincráticas do mundo em representações compartilhadas, controláveis e contestáveis pelos ‘outros’, ou seja, em representações **racionais**. Segue-se que a racionalidade é, primeiro, um produto social, e que é por um processo secundário de sua apropriação e de interiorização que se pode construir a racionalidade psicológica e de pensamento.

Essa questão da racionalidade segue, na perspectiva do ISD, alinhada à questão das ações significantes humanas e produções languageiras. Se as atividades humanas que dão origem às ações significantes são mediadas pela língua e se desenvolvem e se diversificam a partir do seu uso, é, no entanto, por meio de formas de organização específicas que elas se organizam em discursos. Sobre isso, voltaremos adiante. Compete, agora, reforçar que, nessa

perspectiva, a linguagem se constitui como fundadora da racionalidade social que rege as ações humanas. (BRONCKART, 2006). Alinhada à questão do desenvolvimento, essa perspectiva sugere que “[...] uma das finalidades dessas ações de linguagem é propor reconfigurações de ação, por meio das quais os humanos progridem em sua compreensão das determinações da razão prática”. (BRONCKART, 2006, p. 79).

Mas como isso pode ser descrito, em termos de análise de linguagem e sua relação com a cognição, especialmente a construção de conhecimento? Como isso se relaciona com questões de apropriação de um conceito científico e respectiva transformação em instrumento psicológico? O próprio Bronckart (2006, p. 81) sugere uma resposta inicial, quando afirma que:

A segunda etapa do desenvolvimento é constituída pela construção do conhecimento propriamente dito. Essa procede, essencialmente, da interiorização do esquematismo sensório-motor e de sua reorganização no plano das representações, pelo jogo dos mecanismos de abstração: de início, abstração empírica, que incide sobre as propriedades do mundo (dos objetos, dos acontecimentos) e que as reconstrói em imagens mentais cada vez mais estáveis; sobretudo, abstração reflexiva, que incide sobre as propriedades do próprio esquematismo sensório-motor e que, transpondo para o plano representativo as estruturas objetivas de coordenação das ações, transforma essas últimas em estruturas operatórias. A partir daí o sujeito não opera mais apenas sobre o mundo; opera, também, as representações que ele próprio forjou; ele dispõe de um primeiro esboço de estrutura lógica de raciocínio. Mas esse sistema operativo só se constitui como um sistema de pensamento na medida em que o sujeito torna-se capaz de nele integrar, por via da imitação dos comportamentos do ambiente humano, significantes “diferenciados”, isto é, unidades figurativas que não são diretamente inferíveis das propriedades objetivas do mundo (é, particularmente, o caso das significações da linguagem).

É a partir das significações da linguagem, contextualizadas e de ordem sociocultural, das quais o sujeito se apropria, 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. Mas como podemos explicitar essa relação (de desenvolvimento)?

É verdade que a relação entre conhecimento e desenvolvimento está intimamente ligada à questão do psiquismo (ou de consciência, como alguns momentos da obra de Vigotski permitem perceber, de acordo com Friedrich (2012). Isso porque o psiquismo humano funciona como um “filtro” que seleciona certos elementos estáveis da realidade e transforma de modo que seja possível agir a partir disso. O psiquismo, assim, não representa fielmente o mundo, mas, antes disso, “[...] trabalha o mundo”. (FRIEDRICH, 2012, p. 49). Nesse sentido, ele distorce subjetivamente a realidade em favor do organismo. Mas como a

formação continuada e um conceito científico podem intervir na ação do psiquismo? Como essas ações podem impulsionar o desenvolvimento profissional de professores?

É preciso lembrar que isso não se dá de um modo direto. É somente de um modo mediatizado, por meio de conceitos, de reconstruções, que a produção de conhecimento é possível e passível de motivar desenvolvimento. Da mesma forma, Vigotski (2009) descreve a relação entre a atividade de trabalho e a questão do emprego de ferramentas (que podem ser entendidas, aqui, como instrumentos) do seguinte modo:

[...] não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem; devemos explicá-lo com o auxílio do emprego de ferramentas, da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento. (VIGOTSKI, 2009, p. 161).

A teoria vigotskiana permite que a noção de *instrumento psicológico* seja considerada como ferramenta, pois transforma o vínculo entre o instrumento (o conceito de gênero de texto, em nosso caso) e o processo psíquico necessário para resolver a tarefa (tomada de consciência sobre o conceito a fim de falar/escrever sobre/a partir dele, tanto em uma dimensão praxiológica quanto epistêmica). E é na observação do emprego do instrumento psicológico, espontaneamente mobilizado pelo sujeito *na e para a* realização de determinada tarefa que podemos observar traços de sua transformação. A grande diferença entre instrumento e instrumento psicológico, nesse caso, 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), como já discutido anteriormente.

O que precisa ser lembrado aqui é que a função dos instrumentos psicológicos é estritamente *artificial* e age sobre os processos psíquicos, que são *naturais*. E é o controle artificial dos processos psíquicos com o auxílio de instrumentos psicológicos que se caracteriza como a essência do processo de desenvolvimento para Vigotski, de acordo com Friedrich (2012). Ainda segundo a referida Friedrich (2012, p. 66-67):

Utilizando os instrumentos psicológicos, o homem controla e influencia seu comportamento psíquico, sem que se misture nesse processo, já que ele não faz nada mais que intercalar entre ele e seus processos psíquicos determinados meios que age diretamente sobre seu próprio comportamento psíquico, a fim de produzir o objeto desejado. O sujeito se transforma, pela utilização do instrumento, em objeto

visado por esse último. Com a ajuda dos instrumentos psicológicos, o sujeito faz com que se produza em si mesmo determinados efeitos desejados, do qual é objeto. Poder-se-ia dizer também que o sujeito é, ao mesmo tempo, ativo e passivo, o que justamente constitui a especificidade da atividade mediatizante no plano psicológico.

Talvez o momento exato dessa transformação do conceito em instrumento psicológico não possa ser apreendido na ocasião de sua ocorrência. No caso que nos interessa, o do desenvolvimento de professores, sua apreensão foi pensada a partir da escrita do professor, que pode denotar índices de influência, autorregulação ou autocontrole por parte do docente em formação continuada e desenvolvimento profissional.

Tal transformação, evidentemente, não é linear. É, antes disso, marcada por continuidades e rupturas. O que buscamos não é evidenciar o surgimento do conceito e para que a transformação do conceito em instrumento psicológico funcione como vetor de desenvolvimento, é necessário que o professor que entra em contato com o conceito o tome como elemento externo do seu agir. O conceito de gênero de texto, então, enquanto elemento externo, pode suscitar, no professor que reflete sobre ele, uma *contradição* ou *conflito* com a organização psíquica herdada. (BRONCKART, 2013, p. 90). Essa contradição ou conflito, em termos de aprendizagem, tem a ver com a famosa “zona de desenvolvimento proximal” conceitualizada por Vigotski (2009). A relação entre aquilo que o sujeito sabe e o que ainda pode aprender, sob a supervisão ou com a ajuda de um par mais experiente, pode contribuir para seu desenvolvimento. Isso, no entanto, só ocorre

[...] 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, 2013, p. 90).

Nesse sentido, parece pertinente investigar os efeitos desenvolvimentais de uma formação continuada que investiu na cooperação como princípio e no conceito de gênero de texto como um de seus pilares essenciais. Esse desenvolvimento pode ser descrito com a finalidade de ajudar a melhor compreendermos os processos envolvidos no desenvolvimento de conceitos, de capacidades de ação e das próprias pessoas envolvidas. Para isso, valer-nos-emos de uma das questões levantadas por Bronckart (2013) sobre a função da linguagem nesse processo: *qual o papel da apropriação das estruturas linguageiras no desenvolvimento?*

Se da língua enquanto instância viva são provenientes os recursos para a elaboração de novos textos, quais são, de fato, as estruturas presentes nesses textos que podem configurar

elementos propiciadores de desenvolvimento, para além do nível do léxico? Quais as formas de organização propriamente textuais que podem ser relacionadas ao desenvolvimento?

O primeiro nível, de acordo com Bronckart (2013), é o do texto em seu conjunto, como *unidade comunicativa* articulada a um tipo de atividade “prática”. Nesse âmbito, o conceito de *gênero de texto* é evocado, pois, como as atividades são múltiplas, os textos (gêneros) que se distribuem nelas também o são. O segundo nível é o dos *tipos de discurso*, que aparecem na composição dos textos, ou de segmentos dos textos, e são reconhecíveis pela configuração de unidades linguísticas que são por eles comportadas. Os tipos de discurso, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, são configurações linguístico-textuais que semiotizam um posicionamento enunciativo do produtor dos textos.

É relevante destacar que os tipos de discurso, de acordo com Bronckart (2006), organizam as relações entre as coordenadas da situação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente constituídos na textualidade. Assim, as operações que organizam a construção desses mundos são oriundas de uma decisão binária: 1) as coordenadas que organizam o conteúdo temático distanciam-se das coordenadas gerais da situação do actante (ordem do *narrar*); ou 2) ao contrário, essas coordenadas não se distanciam das coordenadas gerais da situação do actante (ordem do *expor*). Quanto ao actante e sua situação, ele pode ser um actante implicado à situação de produção ou um actante autônomo em relação à situação de produção.

O cruzamento das decisões de narrar ou expor e de ser um actante implicado ou autônomo à situação de produção produz quatro mundos discursivos distintos: mundo do EXPOR implicado; mundo do EXPOR autônomo; mundo do NARRAR implicado; e mundo do NARRAR autônomo. Para descrever essas operações, são tomadas as unidades linguísticas que as materializam, que nos permitem reconhecer tais mundos, identificados por quatro tipos de discursos, chamados de discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração, respectivamente (BRONCKART, 1999, p. 165)¹¹. O Quadro 1 a seguir, adaptado de Malabarba (2010), possibilita melhor identificar os quatro tipos de discurso e a conjuntura discursiva que os formula:

¹¹ A classificação dos tipos de discurso entre os quatro principais reconhecidos por Bronckart (1999, 2008) não implica uma absolutização dessa classificação. O próprio autor admite que variantes na situação de produção, nos próprios tipos e entre as fronteiras entre os tipos discursivos são alvo de constante reformulação, possibilitando a formação e o reconhecimento de tipos mistos de discurso. Assim, Bronckart (1999) prevê a existência, por exemplo, de um tipo de discurso interativo teórico-misto.

Quadro 1 – Os tipos de discurso

	Conjunção com o mundo real	Disjunção com o mundo real
	EXPOR	NARRAR
Implicação em relação ao ato de produção	<i>Expor implicado</i> DISCURSO INTERATIVO	<i>Narrar implicado</i> RELATO INTERATIVO
Não-implicação/ autonomia em relação ao ato de produção	<i>Expor autônomo</i> DISCURSO TEÓRICO	<i>Narrar autônomo</i> NARRAÇÃO

Fonte: Adaptado de Malabarba (2010, p. 157).

Para uma melhor compreensão dos tipos de discurso, é interessante elencar algumas características que singularizam cada um deles. No discurso interativo, são encontradas formas verbais que implicam pelo menos um dos participantes da interação, dêiticos temporais e espaciais e tempos verbais que colocam as ações verbalizadas como concomitantes ao momento de produção.

No relato interativo, percebemos a presença de elementos linguísticos que implicam os participantes da interação no texto produzido, mas, diferentemente do discurso interativo, os fatos narrados estão distantes temporalmente do momento de produção.

Por sua vez, o discurso teórico não apresenta marcas que remetam ao participante da interação. Nota-se presença do presente genérico, de nominalizações e os conteúdos expressos são colocados de modo conjunto ao momento da produção.

Por fim, a narração não apresenta marcas que remetam à situação de produção textual e, além disso, há referência a um tempo passado, disjuncto da situação de produção.

Comumente, os textos são constituídos pelos vários tipos de discurso, sendo predominante a presença de um tipo discursivo. Na perspectiva de análise do desenvolvimento profissional do professor, a constatação do tipo de discurso utilizado pode ser reveladora de como o professor se desenvolve, pois os tipos de discurso configuram-se como unidades linguístico-textuais que trazem à tona as relações estabelecidas pelo produtor sobre a situação de produção de seu texto. (DREY, 2011). Bronckart (2011) também associa os tipos de discurso a modos de raciocínio, como demonstraremos adiante.

Quanto à análise de nível enunciativo, Machado e Bronckart (2009) sugerem que se recorra aos mecanismos de responsabilização enunciativa para sua realização. Dentre eles, citam as marcas de pessoa, os dêiticos de lugar e de espaço, de marcas de inserção de vozes, de modalizadores do enunciado, de modalizadores subjetivos e de adjetivos.

Sobre as marcas de pessoa, Machado e Bronckart (2009, p. 59) afirmam que “[...] a análise do valor de todos os índices de pessoa parece ser extremamente útil, no sentido de que ela permite mostrar a manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual”. Ou seja, “[...] como o texto representa o enunciador no seu agir representado”. Além disso, os autores reforçam que o uso de diferentes pronomes pessoais alternadamente (eu, a gente, nós) pode colocar em evidência o estatuto individual ou coletivo (em diferentes graus) que é atribuído a um determinado agir.

Sobre a responsabilização enunciativa da(s) voz(es) presente(s) no texto, os autores sugerem que sejam observados o tipo de discurso ou o narrador, através do emprego de pronomes, bem como, no caso do português, de algumas desinências verbais que indicam número-pessoa e modo-tempo na conjugação verbal. Para esclarecer a noção de voz(es), retomamos Bronckart (1999, p. 326-327), quando este afirma que “[...] as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Para ele, as vozes podem ser agrupadas em três categorias: vozes de personagens (vozes de seres humanos ou de entidades humanizadas implicados na qualidade de agente); vozes sociais (vozes precedentes de indivíduos, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no texto) e voz do autor (voz da pessoa que está na origem da produção textual e comenta ou avalia alguns aspectos do que é enunciado).

A presença de diferentes vozes em um texto pode fazer com que ele possa ser considerado, de acordo com Bronckart (1999) *polifônico*. Segundo Bronckart (1999, p. 329), “[...] considera-se que um texto é polifônico quando nele se fazem ouvir várias vozes distintas, podendo-se tratar de várias vozes de mesmo estatuto ou de combinações de vozes de estatuto diferente”. Ainda sobre as vozes presentes no texto, o autor sinaliza para o fato de que o posicionamento enunciativo dessas vozes pode manifestar avaliações sobre determinados temas do conteúdo temático do texto. Essas avaliações manifestam-se por meio das modalizações.

A particular relevância dos tipos de discurso e sua ênfase na análise do desenvolvimento humano pode ser justificada

porque eles na verdade constituem os lugares de desdobramento de vários tipos de raciocínio humano (raciocínio de senso-comum no discurso interativo, lógico-argumentativo no discurso teórico, ‘causal-temporal’ no relato e na narração) e porque é uma consequência desse nível de organização textual que se realiza mais claramente a interface das representações coletivas e das representações individuais. (BRONCKART, 2013, p. 98).

O emprego dos tipos de discurso também pode nos auxiliar a identificar de que modo os professores lidam com o conflito que a escrita lhes impõe, de que modo (re)organizam suas

representações sobre o conceito de gênero de texto e os tornam inteligíveis aos seus interlocutores. A partir dos tipos de discurso, podemos observar, ainda, como o conceito de gênero de texto passou a ser integrado ao conjunto de suas representações e, mais ainda, a como ele pode operar como instrumento psicológico. A reflexão que a produção escrita demanda dos professores, além de poder suscitar o seu desenvolvimento, pode também tornar visível alguns elementos relacionados à tomada de consciência que a formação continuada possibilita.

Assim, o desenvolvimento profissional pode ser entendido, a partir de Bronckart (2013), como uma reconfiguração de representações individuais sobre determinado aspecto do trabalho do professor. Essa reconfiguração é pautada na tomada de consciência, que é perpassada pela reflexão, pelo debate interpretativo (da ação) e pela atribuição de uma nova significação à representação em voga, total ou parcialmente. Isso ocorre em um meio social cuja dinâmica interacional propicia uma “aprendizagem epistêmica” (BOTA, 2011), cujos traços são apreensíveis, de maneira indireta, no agir de linguagem dos sujeitos em (contínuo) desenvolvimento profissional.

Em jeito de síntese, afirmamos que, em nosso estudo, interessa-nos observar quais categorias de desenvolvimento profissional passam pela escrita de trabalho do professor. Nossa hipótese é que essas categorias estão intimamente ligadas à textualização de diferentes gêneros de texto, nos quais os tipos de discurso assumem papel nodal da configuração de modos de raciocínio que podem denotar efeitos desenvolvimentais e uma reestruturação psíquica (positiva), com a qual o sujeito opera em suas representações. Deste modo, espera-se contribuir para a área de estudos ao desvelar, mais especificamente, como o próprio conceito de gênero de texto é internalizado pelo professor em formação continuada e é reconfigurado em seu agir, tanto na dimensão epistêmica quanto praxiológica. Para isso, valemo-nos de dois tipos de textos escritos pelos professores: o seu planejamento de um projeto didático de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012b, 2014), no qual focalizamos a emergência e tratamento de segmentos temáticos que remetam ao trabalho didático com o conceito de gênero de texto; e um artigo científico, no qual, ao escreverem para outros professores e acadêmicos da área de Letras/linguística Aplicada e Educação, apresentam e refletem sobre sua ação didática em torno do trabalho com projetos didáticos de gênero.

4 DA METODOLOGIA

Nesta seção procuramos delinear o percurso metodológico da investigação. Apresentamos os contornos da delimitação do objeto de estudo, que foi sofrendo mudanças ao longo do processo de investigação, descrevemos as colaboradoras da pesquisa e explicitamos as categorias analíticas aplicadas às análises desenvolvidas. Procuramos, com isso, detalhar os procedimentos empregados na realização deste trabalho, objetivando garantir a confiabilidade dos resultados obtidos.

4.1 DELIMITAÇÕES DO OBJETO DE ESTUDO

Esta é uma pesquisa sobre o desenvolvimento profissional a partir da escrita do professor em formação continuada. Mais especificamente, sobre como o trabalho do professor é afetado pelo seu desenvolvimento, especialmente pela transformação de um conceito científico em instrumento psicológico. Isso tudo, evidentemente, não se dá em um vácuo social. Trata-se de um contexto bastante específico: a formação continuada cooperativa descrita no capítulo anterior. É essa formação cooperativa que se caracteriza como o meio cultural em que os professores que colaboram com esta pesquisa estão inseridos, e é na relação entre essa formação e a escrita que ela demanda dos professores que serão observados e compreendidos os dados aqui apresentados. As experiências vivenciadas nesse meio cultural é que permitiram que, enquanto pesquisador, o acesso às práticas de escrita do professor fosse possibilitado e significado.

A participação, não neutra, do pesquisador no cenário que gera os dados não prejudica, no entanto, que se faça um trabalho de investigação. O desafio consiste, justamente, em “estranhar o familiar” (HEATH; STREET, 2008), e não mais, apenas, descrever e compreender aquilo que, de fato, nos é totalmente estranho. O compromisso que se assume é em manter o distanciamento necessário para que se possa atuar como pesquisador dessa prática cultural, e não apenas como membro dela. Foi justamente o estranhamento das práticas de escrita realizadas na formação continuada cooperativa que permitiu delimitar o(s) contorno(s) da investigação (a ser) realizada.

A leitura dos textos produzidos pelos professores da “comunidade de indagação”, notadamente os artigos da coletânea de 2012 (GUIMARÃES; KERSCH, 2012b), despertou-nos o interesse por estudar mais a fundo a relação entre essa escrita, as reflexões ali presentes e o desenvolvimento de professores que a formação continuada parecia impulsionar. Num primeiro momento, nosso objetivo foi estudar a escrita que os professores realizam *para* agir em sala de

aula e *no* agir com gêneros de texto a partir dos projetos didáticos que eles elaboraram. (CARNIN, 2013). Explicamos: a escrita *para* agir que o professor produzia em seus projetos didáticos de gênero, por exemplo, contemplava elementos que davam origem à escrita *no* agir.

Isso foi à época de nossa qualificação de doutorado, na qual observamos que na escrita *para* agir o professor constrói grades de avaliação, conjuntamente com seus alunos, dos textos produzidos por estes. Essas grades devem contemplar elementos relacionados ao que foi trabalhado em sala de aula, especialmente com relação ao gênero de texto produzido. Essa mesma grade deve conter elementos que orientem o professor em seu trabalho de correção dos textos dos alunos. Essa orientação pode desvelar elementos que remetem a uma *forma de fazer* na correção e avaliação dos textos, em geral traduzida em observações escritas nas produções textuais dos alunos, pautados pela escrita *para* agir e que contempla elementos do gênero a ser avaliado. Observávamos nessa escrita uma inter-relação entre a escrita *para* agir e a escrita *no* agir. E buscamos investigar mais a fundo isso, tentando apreender pistas que revelassem processos de desenvolvimento vivenciados pelas professoras que colaboraram com esta pesquisa. O resultado desse investimento de pesquisa já foi descrito parcialmente em Guimarães e Carnin (2014) e Guimarães e Carnin (2015).

Tendo a noção de projeto didático de gênero como ponto de partida para a pesquisa, investigamos, em Guimarães e Carnin (2014), o desenvolvimento do conceito de gênero de texto que se evidencia no trabalho e no discurso de uma professora que participou da formação continuada por dois anos em um PDG por ela produzido. Tomado como instrumento psicológico, o conceito de gênero permitiu lançar um outro olhar ao trabalho do professor e à sua formação e desenvolvimento profissional. As análises realizadas possibilitaram observar que o desenvolvimento docente pode ser encarado como um *processo* na formação continuada, e não como objetivo ou meta a ser alcançada. Essa perspectiva segue adotada nesta tese.

No segundo texto (GUIMARÃES; CARNIN, 2015) observamos como o conceito de Projeto Didático de Gênero (PDG) assume um papel importante na transformação do pensamento consciente do professor que participa de nossa «comunidade de indagação», na qual ele reflete sobre o ensino de língua portuguesa através do trabalho com gêneros de texto e, ao mesmo tempo, produz novas formas de trabalho em sua sala de aula. Essa ligação da «epistemologia» do conhecimento (sobre o trabalho com PDG) à sua «praxeologia» (ação em sala de aula, refletida e analisada constantemente) caracterizam a forma de atuação que escolhemos para a formação docente cooperativa e que embasa também essa pesquisa de doutoramento.

Em ambos os estudos, encontramos resultados que sinalizam para o desenvolvimento profissional de professores. Mas encontramos também limitações no tocante à descrição

linguístico-textual desse fenômeno e a sua relação com a tomada de consciência do professor e sua organização cognitiva, marcada na esfera discursiva, que vínhamos realizando. Os estudos de Bulea (especialmente Bulea, 2010) enfatizam questões de linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade, mas a partir de entrevistas aos sujeitos em desenvolvimento profissional. Contudo, o escopo de nossa investigação se refere à escrita do professor em formação continuada, perseguindo a compreensão da transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico e sua (possível) relação com o desenvolvimento profissional. Para isso, procuramos *não* lançar mão de entrevistas orais, como as utilizadas por Bulea (2010). A intenção sempre foi seguir observando apenas o que a escrita do professor pode denotar de seu(s) processo(s) de desenvolvimento.

Iluminados pelas reflexões desenvolvidas ao longo do percurso investigativo, (re)definimos o objeto de análise que nesta tese seria a escrita dos professores em duas dimensões: a *praxiológica* e a *epistêmica* (cf. descrito no *Capítulo 1*). Para tanto, o *corpus* da pesquisa foi constituído de dois textos produzidos por cada uma das professoras colaboradoras da pesquisa: um projeto didático de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012a) e um artigo científico que reflete sobre esse mesmo PDG. Tais escritos foram produzidos numa sequência temporal bastante próxima (em dois semestres consecutivos), como descrevemos mais detalhadamente em nossas análises. A partir dessa delimitação, a ênfase da pesquisa se fixou em torno da transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico e sua relação com o desenvolvimento profissional docente.

4.2 A PERGUNTA DE PESQUISA

Delimitado o objeto de estudo de nossa pesquisa, foi preciso elaborar a(s) pergunta(s) que nortearia(m) a investigação. Nesses termos, orientamos a construção desta tese na busca de investigar modos de *a) compreender a escrita de trabalho do professor inserida no seu espaço de desenvolvimento profissional; b) descrever os modos como a escrita medeia a construção de conhecimento por professores em formação continuada e c) analisar se existem indícios linguístico-textuais, marcados na escrita do professor, que permitem visualizar relação de desenvolvimento profissional e a transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico.*

Para dar conta dessa atividade, contamos com a participação de duas professoras, que são descritas a seguir.

4.3 COLABORADORAS DA PESQUISA

Nossa intenção sempre foi realizar uma investigação de caráter longitudinal (FLORES, 2003), com sujeitos que participaram da formação continuada por entender que assim teríamos maiores chances de apreendermos a emergência do seu desenvolvimento. Como já mencionado, eram seis professores da rede pública de ensino de Novo Hamburgo que se encontravam, semanalmente, com os demais pesquisadores e integrantes do projeto nos encontros realizados na Unisinos. Esses professores colaboraram em diferentes instâncias e níveis, dado seu maior ou menor engajamento nas atividades propostas pela formação cooperativa de que fazem parte. Esse engajamento, no entanto, não é alvo de avaliação ou investigação aqui. Inicialmente, todos eles eram possíveis colaboradores desta pesquisa.

Como, no entanto, nem todos esses professores produziram os dois escritos que elegemos para investigar nesta tese (PDG e artigo científico), o número de professores que poderiam colaborar com essa pesquisa foi reduzido, como demonstraremos a seguir. Também optamos por selecionar professores que participaram do projeto em diferentes momentos de sua realização (pretendíamos, com isso, cobrir um período temporal maior da formação realizada), já que nenhum dos professores bolsistas do projeto permaneceu ao longo dos quatro anos de pesquisa em sala de aula e na formação continuada. Assim, dividimos o período de realização do projeto em dois biênios. No biênio 2011-2012, quatro eram os professores elegíveis para colaborar com esta pesquisa. No biênio 2013-2014, outros três obedeciam a esse critério. Esse número de colaboradores se mostrou, no entanto, inviável em termos de execução da pesquisa no tempo de que dispúnhamos. Ainda que sob o risco de penalizarmos a criação de um retrato (mais) fidedigno na realidade investigada, optamos por selecionar um docente de cada biênio para fins dessa investigação. O critério empregado para selecionarmos esses dois professores – duas professoras, em verdade – foi ligado à sua adesão voluntária à formação continuada e, posteriormente, à pesquisa aqui relatada quando apresentada na “comunidade de indagação”¹. A seguir, apresentamo-las.

¹ Salientamos que esta pesquisa de doutoramento, assim como outras pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no âmbito do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental” beneficia-se da aprovação do mesmo pelo Comitê de Ética da Unisinos e registrado na Plataforma Brasil em julho de 2012. Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos participantes da pesquisa consta no Apêndice A desta tese.

4.3.1 A Professora Alice²

Formada em Letras – Português, com especialização em Literatura Brasileira do século XX aplicada aos Ensinos Fundamental e Médio pela mesma instituição que oferece a formação cooperativa (Unisinos). Alice lecionava na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo há 16 anos quando do início desta pesquisa. Lecionava, em uma única escola, Língua Portuguesa para turmas de 6º ano e oferecia um projeto de produção textual para o 4º e 5º anos da mesma instituição. Sua jornada de trabalho é de 40h semanais na rede municipal de ensino, e reside na mesma cidade em que atua profissionalmente, embora em bairro diferente daquele em que atua. É importante salientar que a professora Alice participou como voluntária do projeto nos primeiros meses de 2011, passando à condição de professora bolsista depois de quatro meses. Desligou-se do projeto em 2012, após assumir um cargo no sindicato dos professores do município.

4.3.2 A Professora Isadora

Possui graduação em Letras – Português pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pós-graduação lato sensu em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pela Uniasselvi. Isadora lecionava na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo durante os anos de 2012 e 2013, assumindo cargo público no município de Porto Alegre em 2014. Isso não impediu que continuasse na formação continuada e colaborasse com esta pesquisa. Os dados que aqui empregamos são de quando Isadora lecionava em Novo Hamburgo, ministrando aulas de Língua Portuguesa para turmas de 5º ano e também atuava na Educação Infantil, em séries iniciais. Sua jornada de trabalho era de 40h semanais na rede municipal de ensino. É importante salientar que a professora Isadora, à semelhança de Alice, participou como cursista (voluntária) do projeto nos primeiros meses de 2012, passando à condição de professora bolsista depois de um processo seletivo para ocupar, justamente, a vaga deixada por Alice. Permaneceu no projeto até seu encerramento, em dezembro de 2014.

4.4 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A reflexão sobre todos os aspectos até agora descritos nos levou ao *design* de uma investigação que buscasse contemplar a natureza dinâmica, processual e complexa do desenvolvimento dos professores através de sua produção escrita. Para isso, a realização da

² Trata-se de pseudônimo adotado para preservar a identidade pessoal de nossa colaboradora da pesquisa. O mesmo ocorre com Isadora.

análise dos dados desta tese se dará a partir da focalização do conceito de *gênero de texto* enquanto *objeto de transposição didática* e de *reflexão teórica* na escrita do professor em formação continuada. Orientados pelo ponto de vista da transposição didática – ou saber praxiológico –, empreendemos uma conexão com seu conhecimento “científico” – ou saber epistêmico –. Dito de outra forma, pretendemos complexificar, a partir da análise do material escrito pelo professor durante sua participação em nossa “comunidade de indagação”, a relação entre saber praxiológico e saber epistêmico enquanto movimentos intrínsecos ao desenvolvimento profissional. Não mais tidos como movimentos isolados, a construção desses saberes é, nesta tese, observada num complexo não linear de desenvolvimento.

Dada a complexidade do objeto de investigação, optamos por organizar essa categoria de análise em duas subdimensões, cada uma focalizando um aspecto da abordagem da noção de gênero na escrita do professor. A primeira subdimensão focaliza, como já anunciado, a abordagem do conceito de gênero de texto a partir de sua transposição didática. Para isso, valemos da discussão de Reuter (2013, tradução nossa), nos termos das categorias de descrição dos gêneros de texto em uma perspectiva didática por ele propostas, fazendo uma relação com elementos da análise proposta por Bronckart (1999, 2006). Essa subdimensão tem como objetivo trazer à tona a configuração da abordagem do conceito de gênero de texto em projeto(s) didático(s) de gênero (PDG) elaborado(s) pelas professoras colaboradoras desta pesquisa durante sua participação na “comunidade de indagação”. De viés eminentemente descritivo, esse movimento de análise pretende desvelar o(s) modo(s) como a(s) professora(s) colaboradora(s) tratam o conceito de gênero na materialidade da transposição didática. Trata-se de colocar em cena a face mais visível da abordagem do conceito de gênero de texto no trabalho do professor e formação continuada: a prefiguração do ensino. A comparação como os critérios elencados por Reuter (2013, tradução nossa) não encerra em si um valor de unanimidade, de única forma de fazer. Quer, antes, servir como parâmetro claro e objetivo de sistematização desse movimento analítico que, em outros contextos, poderia encontrar outras formas de ser.

A segunda subdimensão traz consigo dois movimentos: o de descrição linguístico-textual da abordagem da noção de gênero de texto no artigo científico do(s) professor(es) colaborador(es) desta pesquisa, a partir de Machado e Bronckart (2009), e o de análise da transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico, na perspectiva de Bronckart (2011) e Friedrich (2012). A partir da análise dessas duas subdimensões é que pretendemos tornar mais clara a reconfiguração do conceito de gênero de texto como índice de desenvolvimento profissional dos professores que participaram da “comunidade de indagação” de nossa formação continuada cooperativa.

A seguir apresentamos um quadro-síntese das subdimensões de análise (Quadro 2) e explicamos mais detalhadamente os critérios que serão considerados em nossas análises.

Quadro 2 – As subdimensões de análise

Abordagem do conceito de gênero de texto a partir de sua transposição didática³	Critérios norteadores:
	Designações em circulação do gênero escolhido e eventuais conflitos terminológicos (ex.: narrativa de detetive x narrativa de enigma).
	Conteúdos específicos a serem veiculados pelo gênero escolhido.
	A organização do gênero.
	A arquitetura textual abordada (ex.: marcas gráficas).
	Modos de inscrição material (ex.: suporte utilizado).
	Características enunciativas.
	Tipologias e formas de articulação são observadas (ex.: tipos de discurso, sequências discursivas e suas articulações).
	Sistemas semióticos abordados (ex.: verbal, icônico, sonoro).
	Formas sintáticas mais marcantes (ex.: discurso direto, discurso indireto, conectores).
	Unidades lexicais (ex.: léxico apropriado ao gênero).
Abordagem do conceito de gênero de texto a partir de sua dimensão psicológica⁴	Critérios norteadores:
	Qual a influência sobre si mesmo desse instrumento psicológico?
	De que forma esse conhecimento implica uma autorregulação do seu trabalho?
	Há traços que permitam observar um gesto de autocontrole a partir desse conceito?
	Por fim, é possível ter acesso a “esquemas de utilização” do conceito em termos de uma expertise profissional no trabalho didático com gêneros de texto?

Fonte: Elaborado pelo autor.

³ Essa seção do quadro apresentado foi inspirada pelo trabalho de Reuter (2013) sobre o estatuto e uso da noção de gênero de texto em didática, mas adaptado para a análise da arquitetura textual tal qual proposta por Bronckart (1999, 2006).

⁴ Essa abordagem têm inspiração na obra de Friedrich (2012) e no artigo de Bronckart (2011). Adaptamos questões que julgamos essenciais à compreensão da dimensão psicológica da transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico, privilegiando, na análise, o artigo científico escrito pelas professoras colaboradoras da pesquisa como forma de encontrar respostas aos critérios norteadores apresentados.

Na primeira dimensão, buscaremos desvelar os modos como a escrita do professor nos permite observar índices de apropriação do conceito de gênero de texto e sua relação com a atividade prática de elaborar projetos didáticos de gênero, através de uma transposição didática do conceito de gênero de texto. Assim, o conceito deixa de ser meramente um objeto conceptual de formação e passa, como se espera, a ser um instrumento que orienta a ação/escrita do professor.

Na segunda subdimensão de análise, em que se pretende desvelar explicitamente pistas linguístico-textuais e discursivas do movimento de reconfiguração do conceito de gênero de texto em sua dimensão psicológica e sua intrínseca relação com o agir e o desenvolvimento profissional do professor, valemo-nos do artigo científico escrito pelos próprios professores colaboradores sobre o mesmo PDG em análise da primeira subdimensão. Espera-se que, a partir dessas dimensões de análise, seja possível observar o(s) modo(s) como, em sua escrita, o professor articula e reconfigura o conceito de gênero de texto na interface entre suas funções didáticas, linguísticas e psicológicas, dando-nos acesso aos modos como isso pode denotar índices de (seu) desenvolvimento profissional.

Cabe ressaltar que, a partir dessa organização analítica, pressupostos advindos do Interacionismo Sociodiscursivo serão postos em cena para contribuir na descrição linguístico-textual desse processo de desenvolvimento. Para uma análise da dimensão linguístico-textual dos escritos do professor, consideraremos dois níveis de análise da textualidade propostos por Machado e Bronckart (2009) ao revisarem o modelo original do “folhado textual”:

- a) no *nível organizacional* foram analisados os tipos de discurso presentes no artigo científico por eles escrito sobre o(s) seu(s) primeiro(s) PDG(s). A análise do tipo de discurso presente nas interações levadas a cabo durante o trabalho de ensino pode ser reveladora de como nossos colaboradores atuam em seu agir, em seu trabalho; bem como nos auxiliam na caracterização mais ampla do contexto discursivo-textual formado na interação em pauta. Além disso, a observação dos tipos de discurso nos permitiram observar quais os tipos de raciocínio (BRONCKART, 2011) evocados pelos professores nestes movimentos de escrita, denotando o(s) modo(s) de reconfigurar o conceito em voga.
- b) no *nível enunciativo* foram analisados os mecanismos de responsabilização enunciativa presentes nos segmentos destacados a partir da análise do nível organizacional. Foram focalizadas as vozes e as marcas de pessoa que estão presentes nos segmentos temáticos analisados. Essa categoria de análise pretendeu indicar o(s) posicionamento(s) do enunciador ou de outra instância presente no

texto diante do que é/foi dito. Dessa maneira, procuramos evidenciar pistas do conflito de representações que impulsionou o desenvolvimento profissional desses professores diante do debate social estabelecido na formação continuada.

Busca-se, com essa configuração metodológica-analítica, contribuir para a descrição linguístico-textual do(s) movimento(s) de reconfiguração do conceito de gênero de texto na escrita do professor, tanto na dimensão praxiológica quanto epistêmica.

5 DOS MOVIMENTOS ANALÍTICOS

Na intenção de analisar os indícios linguístico-textuais marcados na escrita do professor que possibilitam evidenciar uma relação de desenvolvimento profissional e transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico, organizamos o movimento analítico que realizamos dos escritos de Alice e Isadora em duas seções. Na primeira, descrevemos e analisamos seu escrito praxiológico (o PDG) e, em seguida, analisamos o seu escrito epistêmico (o artigo científico), do qual selecionamos os segmentos temáticos em que o conceito de gênero de texto é posto em evidência.

5.1 ALICE E O (SEU) DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nesta seção, apresentaremos as “pistas” que seguimos para tratar do desenvolvimento profissional de Alice. Primeiramente, retomamos o seu projeto didático de gênero como objeto de análise. Num segundo momento, lançamos um olhar para o artigo que ela escreveu sobre esse mesmo PDG. Ao final, traçamos algumas considerações sobre o que essas “pistas” nos permitem inferir acerca de seu desenvolvimento profissional, à luz do referencial teórico empregado nesta pesquisa.

5.1.1 O Projeto Didático “Ladainhas de Capoeira”

Entre as múltiplas demandas de um professor, está a necessidade de se orientar para a realidade sociocultural do seu lugar de atuação. Muitas vezes, é o contexto da sala de aula – ou da escola – que (re)orienta o(s) fazer(es) do professor. Com a professora Alice não foi diferente. Em 2011, enquanto participava da “comunidade de indagação”, outra “indagação” surgia em suas reflexões: por que em sua escola, muitas vezes, há um silenciamento em relação às múltiplas e diversas etnias que compõem o cenário da sala de aula e a realidade local? Por que se mantém o *status quo* em relação à crença de que a realidade local é composta apenas da cultura branca, descendente de imigrantes europeus? Somou-se a essas indagações o fato de que, na turma em que o PDG que apresentaremos a seguir foi aplicado, havia um aluno negro que se “encolhia” toda vez que se falava sobre sua raça ou sobre cultura afro-brasileira em sala de aula. Alice percebeu isso e decidiu trazer elementos dessa cultura afro-brasileira para a aula de Língua Portuguesa. Optou por trabalhar com um gênero da

oralidade que tem relação direta com elementos da cultura africana e da literatura que expressa um pouco dessa identidade: a ladainha de capoeira.

Seu projeto didático de gênero teve, então, origem e finalidade claramente definidas: surgiu a partir da necessidade de se trabalhar, em sala de aula, a questão da identidade racial. Em uma turma de 6º ano, pertencente a uma realidade majoritariamente branca, descendentes de alemães, como ocorre com frequência na região do estado em que Alice trabalha, ocorria a supressão da identidade afro-brasileira, que também era parte do conjunto de etnias que compunham a classe, como já mencionado. A professora Alice, ao perceber essa supressão, optou pelo trabalho com um gênero que levasse a sua turma a pensar um pouco mais sobre a forma como a cultura negra está (ou pode estar) presente na realidade da comunidade escolar e da sociedade, especialmente em termos de cultura oral.

A escolha pela ladainha de capoeira, segundo a professora Alice, deveu-se à preocupação em valorizar a cultura africana presente em nossa sociedade, notadamente a produção literária reproduzida a partir de cantigas, jogos e ladainhas, acessíveis aos alunos pela sua presença no dia a dia, mas muitas vezes despercebida ou não valorizada. Esse trabalho com o gênero ladainha de capoeira foi considerado, pela professora, essencial para resgatar a questão da identidade afro-brasileira com os alunos. Isso porque o estudo desse gênero permitiu aos alunos compreender um pouco mais sobre a história da mestiçagem afro-brasileira, bem como valorizar a própria história de muitos alunos através do estudo desse gênero de texto e suas relações culturais, históricas e sociais.

A partir dessa escolha é que se deu o trabalho a seguir descrito em maior profundidade, respeitando a organização e denominação das oficinas do PDG em “aulas”, conforme a própria Alice o fez.

5.1.1.1 A Escrita (das Aulas) do PDG “Ladainha de Capoeira”¹

- 1ª Aula

Esta aula foi dedicada à apresentação do gênero oral ladainha de capoeira. A professora fez esse trabalho a partir de uma pesquisa, em dicionários e na internet, do

¹ Compete salientar que este foi um dos primeiros PDGs elaborados sob o signo deste conceito que, à época, ainda estava em elaboração. Assim, muitas “inconsistências” poderiam ser apontadas neste planejamento, quando comparado ao que Guimarães e Kersch (2012b, 2014) propõem sobre o trabalho com PDGs. Preferimos, no entanto, entender essas “inconsistências” como parte do processo de apropriação e desenvolvimento da professora Alice e tratamos o material por ela produzido como um PDG porque, para estas análises, não é a fidelidade aos princípios metodológicos que nos interessa *a priori*, mas, antes, a relação e referência a um dos princípios teóricos basilares: o conceito de gênero de texto. Como demonstraremos, isso ocorre no planejamento de Alice.

vocábulo “ladainha”. Realizada a pesquisa, os alunos construíram, coletivamente, o conceito de “ladainha”. Esse conceito baseado em pesquisas bibliográficas, foi contrastado com o que os alunos sabiam empiricamente sobre o gênero, a partir de suas vivências pessoais. Hipóteses foram levantadas e anotadas para, posteriormente, serem comparadas com os conhecimentos que seriam construídos ao longo do PDG. A discussão realizada em sala de aula levou alunos e professora a confrontarem o sentido pejorativo que, muitas vezes, palavras de origem africana têm em nossa sociedade. A partir desse confronto, Alice apresentou o áudio de uma ladainha de capoeira. Feita a audição, os alunos tiveram acesso à letra da ladainha, para realizar atividades de leitura silenciosa e oral do texto. Alice iniciou, então, o trabalho de estudo sobre a estrutura do gênero, destacando elementos da situação de interlocução, da composição, do ritmo e do tema da ladainha selecionada. Como tarefa extraclasse, Alice solicitou aos alunos que escrevessem um “parágrafo” sobre questões abordadas em aula, como escravidão, capoeira, instrumentos utilizados na capoeira, negros, religiosidade e crenças. Podemos encarar essa atividade como a produção de um outro gênero dentro do PDG. Esse trabalho deveria levar em conta a análise da ladainha “Antigamente”, realizada em aula, bem como o conteúdo que foi trabalhado nas aulas de História e Arte, disciplinas que se engajaram no trabalho interdisciplinar proposto por Alice em seu PDG.

- 2ª Aula

Esta aula teve início com a leitura dos “parágrafos” escritos pelos alunos como tarefa extraclasse. A professora tomou nota, na lousa, das informações mais relevantes trazidas pelos alunos. A partir disso, a temática estava novamente posta e ela pode engajar os alunos na leitura de outras duas ladainhas de capoeira, explicar o ritual que existe nesse jogo, como a primeira ladainha ser a que convida os jogadores a participarem da roda e as seguintes abordarem temas mais simples e usarem frequentemente da repetição do refrão para facilitar a concentração no jogo; o fato de que o mestre ou quem ele indicar é quem vai cantar as músicas da roda; o respeito à hierarquia do mais velho ou mais experiente da roda. A seguir, eles ouviram as músicas das ladainhas, com Alice explicando o que são ladainhas de capoeira Angola – dando uma especial ênfase às características do gênero – e puderam ler as letras das músicas também.

As atividades de leitura propostas por Alice para as ladainhas de capoeira dessa aula exploraram o que os textos tinham em comum, o que tinham de diferente, questionaram os alunos sobre a existência de outros textos semelhantes a esses, se os alunos respondessem que sim, em que aspectos e onde eles ouviram ou leram tais textos semelhantes às ladainhas. As

atividades dessa aula incluíram ainda a apresentação de alguns instrumentos utilizados no jogo da capoeira, a possibilidade de os alunos interagirem com os instrumentos, bem como cantarem e aprenderem o ritmo das ladainhas apresentadas. Por fim, a professora e os alunos realizaram a leitura de um texto informativo (verbete) sobre ladainha de capoeira, sobre o qual os alunos responderam a um questionário de compreensão de leitura.

- 3ª Aula

A partir da releitura da ladainha da aula anterior, Alice e seus alunos retomaram os assuntos desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa, História e Arte sobre a capoeira no tempo da escravidão e a própria história da escravidão no Brasil. Tópicos importantes sobre esses assuntos foram anotados para servirem de base à produção das ladainhas de capoeira dos alunos. Alice explicou aos alunos as peculiaridades da linguagem oral na ladainha, na qual a sonoridade rítmica produz cadência, o que facilita a memorização, e também discutiu aspectos relacionados à variação linguística presentes nesse gênero de texto. Também ressaltou que, em termos de temática, a ladainha pode tratar de questões culturais afro-brasileiras, falar da história do negro, no Brasil ou na África ou apenas brincar com as palavras.

Questões sistemáticas sobre a linguagem (registro formal ou coloquial) do gênero, a estrutura, a função social do gênero e ainda de léxico também foram realizadas nesta aula, aprofundando o conhecimento dos alunos sobre ladainhas de capoeira.

- 4ª Aula

A leitura do texto “A capoeira”, do livro *África e o Brasil africano* (Souza, 2007) foi o mote desta aula. A partir dessa leitura, questões sobre léxico e, principalmente, sobre o tema, foram realizadas. A professora solicitou, durante a interpretação do texto, que os alunos identificassem e se posicionassem sobre o “dilema” que o texto menciona: enfatizar as raízes da África (continente) ou focar na valorização da cultura produzida no Brasil a partir da mestiçagem: a cultura afro-brasileira. Essa atividade gerou novos apontamentos, anotados para serem empregados na produção da ladainha de capoeira dos alunos.

- 5ª Aula

Novas ladainhas de capoeira foram apresentadas aos alunos durante esta aula, com Alice chamando a atenção deles para a estrutura do gênero e a função que diferentes

ladainhas, com estruturas diferenciadas, assumem na roda de capoeira. A ladainha de maior complexidade é utilizada para iniciar o jogo, chamando os capoeiristas à roda enquanto a luta ainda não é realizada. As demais ladainhas cantadas na roda são de menor complexidade e se valem da repetição do coro para que a sequência e o ritmo de fácil memorização permitam aos jogadores se concentrar no jogo enquanto cantam.

Alice trabalhou a identificação do tema das ladainhas apresentadas, as rimas, o significado de palavras desconhecidas e, claro, a história que estava sendo contada pela ladainha. O ritmo do gênero foi trabalhado com exploração do próprio corpo, das mesas e de um pandeiro, além de ser cantada pelos alunos. Essa atividade foi acrescida de uma identificação das palavras-chave das ladainhas estudadas, permitindo aos alunos realizarem uma conversa com os professores de História e Arte sobre as questões que elas suscitam, além de buscas na internet sobre os assuntos que tais palavras envolvem.

Os alunos foram orientados a refletirem sobre o conteúdo das ladainhas, mas também sobre que outros tipos de textos (ou melodias, ou músicas) têm características semelhantes à ladainha de capoeira. A expectativa de Alice era que os alunos notassem que são as cantigas de roda que possuem semelhanças em relação à linguagem e ao ritmo das ladainhas de capoeira.

Outros aspectos explorados por Alice nesta aula foram a formação de quadrinhas (estrofes de quatro versos), a rima, a repetição de expressões e a temática das ladainhas. Essa atividade deu origem à tarefa extraclasse solicitada por Alice: a elaboração de uma quadrinha pelos alunos, para ser entregue na próxima aula. Os alunos que quisessem, poderiam apresentar sua quadrinha à turma. Salientamos que essa atividade também pode ser considerada como a produção de um outro gênero como parte do gênero ladainha de capoeira.

- 6ª Aula

Esta aula foi dedicada à temática das ladainhas e à cultura afro-brasileira e contou com a participação de diferentes atores nessa atividade. Alice convidou uma funcionária da escola para falar aos alunos sobre a religião Umbanda, orixás, benzedura, enfim, sobre elementos tradicionalmente relacionados à cultura afro. Ainda nesta aula, Alice convidou alunos de outra turma de 6º ano para apresentarem uma pesquisa sobre “os negros” e a cultura afro-brasileira a esta turma, trazendo à aula conhecimentos diferentes daqueles que foram apresentados junto das ladainhas de capoeira. Outro aspecto fortemente trabalhado por Alice com seus alunos nesta aula foi a questão das palavras africanas utilizadas em nosso dia a dia, bem como seus significados e valor que assumem em determinados contextos. Esse trabalho demonstra uma

preocupação saliente de Alice no trabalho com o léxico, que foi, inclusive, reforçado em outras aulas.

- 7ª Aula

Esta aula teve um trabalho particular com atividades de leitura: a narrativa “Amanhecer Esmeralda”, de Ferréz (2005) foi lida pela professora em conjunto com os alunos, na biblioteca da escola. Questões específicas que relacionam a leitura da obra à leitura do mundo dos alunos foram realizadas por Alice, que discutiu com seus alunos a relação entre a história narrada e a realidade deles. As ladainhas de capoeira já trabalhadas foram retomadas nesta aula, de modo a reforçar a marcação do ritmo e dos toques.

- 8ª Aula

O filme que narra a lenda do capoeirista “Besouro” foi trazido por um aluno para ser assistido nesta aula. Alice, além de assistir ao filme com os alunos, propôs comentários sobre a película, discutindo diferenças entre as vertentes Regional e Angola da capoeira, os golpes marciais que aparecem no filme, os orixás, a lenda do Besouro, o fantástico e o real.

- 9ª Aula

Nesta aula os alunos puderam experienciar a vivência de uma roda de capoeira, cantando e tocando as ladainhas de capoeira trabalhadas em aula com um mestre de capoeira convidado por Alice. O mestre de capoeira convidado também falou aos alunos sobre a história da capoeira, sobre palavras de origem africana, ensinou mais algumas ladainhas e falou, ainda, aos alunos sobre certos movimentos da capoeira.

- 10ª Aula

A partir de tudo o que foi trabalhado sobre o tema da cultura afro-brasileira e o gênero em estudo, os alunos de Alice, nesta aula, produziram uma letra de ladainha de capoeira.

- 11ª Aula

Nesta aula os alunos produziram um CD com a coletânea de letras de ladainha por eles escritas. As letras foram musicadas e gravadas em áudio. Para o CD foi produzido um encarte

com as letras e alguns trabalhos realizados na aula de Arte serviram como ilustração para a capa. Os alunos, nesta aula ainda, realizaram uma avaliação do projeto, uma autoavaliação sobre o seu aprendizado e uma avaliação específica da ladainha de capoeira produzida por eles. Para isso, valeram-se de uma grade de avaliação sobre o gênero, a seguir transcrita:

Avaliação da ladainha de capoeira (Quadro 3): marque um x na opção que responde à pergunta sobre seu trabalho.

Quadro 3 – Grade de avaliação PDG Ladainha de Capoeira

	Sim	Não	Pouco
O conteúdo da sua ladainha é criativo?			
A ladainha que você escreveu ensina algo às pessoas?			
O seu texto está escrito em forma de ladainha (com versos, rimas, pequenas frases, refrão)?			
Tem erros de ortografia?			
Tem título?			

Fonte: Alice (2011)

Essas foram as oficinas que Alice elaborou e aplicou em seu PDG. Sobre seu trabalho didático com o conceito de gênero de texto, podemos perceber que o trabalho prefigurado de Alice traz à discussão elementos relacionados às designações do gênero por ela selecionado, notadamente na Aula 2, em que ela se detém a explicar o que é o gênero “ladainha de capoeira Angola”. Embora seu planejamento não traga em detalhes como essa atividade foi realizada, é possível depreender que Alice tomou as semelhanças – e diferenças – deste gênero com outro(s), como a(s) cantiga(s) de roda, como parâmetro para a realização da atividade. Assim, seus alunos puderam comparar a estrutura de um gênero pouco conhecido em sua realidade a outro com o qual, talvez, estivessem mais familiarizados, notando especialmente as semelhanças entre eles. Esse foi um ponto de partida interessante para engajar os alunos no trabalho com um texto até então desconhecido por eles.

Sobre a designação do gênero (REUTER, 2013, tradução nossa), é relevante destacar que ela está intimamente ligada à prática da capoeira em suas diferentes vertentes, como a Aula 8 nos permitiu visualizar. As vertentes Angola e Regional da capoeira e da ladainha foram abordadas por Alice, demonstrando aos alunos a relação entre o gênero e a prática social a que ele se vincula. Pode-se perceber uma preocupação da professora, ainda que não

sistemática nesse momento de seu trabalho, de trabalhar as designações do gênero, especialmente da “ladainha de capoeira Angola”, com a qual ela trabalha em seu PDG, mostrando aos alunos que um pouco da especificidade do gênero passa pela prática social/cultural que o engendra.

Essa questão também está intimamente ligada aos conteúdos específicos veiculados pelo gênero. É a especificidade da ladainha de capoeira Angola que demanda dos alunos a aprendizagem acerca do que pode ser dito nesse/com esse gênero. A Aula 3 nos mostra essa preocupação de Alice quando ela lembra a seus alunos que além de tratar de questões culturais afro-brasileiras, fazer menção aos instrumentos utilizados na capoeira ou falar da história do negro no Brasil ou na África, a ladainha de capoeira Angola pode somente propor uma brincadeira com as palavras.

Questões de estrutura composicional do gênero também foram amplamente trabalhadas por Alice, especialmente a rima, a repetição de expressões, a formação de quadrinhas (como a Aula 5 nos permite vislumbrar). O ritmo (sonoro) que esse gênero demanda também foi um aspecto muito trabalhado por Alice em sua abordagem didática da ladainha de capoeira (as Aulas 5 e 7 ilustram bem isso). Essa abordagem do ritmo remete, ainda, à questão do suporte do gênero, nesse caso, vinculado à oralidade. Nas Aulas 5 e 7 Alice trabalhou claramente com esse aspecto do gênero, além de retomar isso quando, na Aula 11, gravou com os alunos um CD com as ladainhas de capoeira que eles produziram.

Quanto ao estudo das marcas gráficas (REUTER, 2013, tradução nossa), que se relacionam mais com a escrita que a oralidade, Alice não apresentou atividades que oportunizassem um estudo sistemático sobre esse aspecto, talvez pelo fato de ele não ser pertinente ao gênero trabalhado. A ladainha de capoeira é um gênero eminentemente oral, sendo a escrita apenas uma forma de transcrição e registro do gênero, e não um meio pelo qual ele costumeiramente é produzido nas práticas sociais de referência.

As características enunciativas do texto, no entanto, são bastante pertinentes ao trabalho com esse gênero. Alice faz sua transposição didática em atividades que provocaram reflexões nos alunos, especialmente sobre o registro de linguagem utilizado no gênero, que traz marcas de coloquialidade e faz parte de uma das variedades da língua portuguesa brasileira (Aula 2 demonstra isso, especialmente quando Alice trabalha com a distinção norma coloquial x norma culta). Outro aspecto fortemente trabalhado por Alice em seu PDG tem relação com as unidades lexicais que são apropriadas ao gênero ou que nele são comumente empregadas. Diferentes momentos do PDG (Aulas 3, 6 e 9) trataram da questão do léxico,

seja no prisma da significação, seja no prisma da etimologia dos vocábulos que costumam aparecer no gênero ladainha de capoeira.

A questão dos sistemas semióticos pertencentes ao gênero está alinhada à exploração realizada por Alice das marcas da oralidade, como ritmo, rima e também dos instrumentos musicais que acompanham a ladainha de capoeira, ajudando na composição e significação do gênero em relação à prática social da roda de capoeira.

As formas sintáticas presentes no gênero foram exploradas na Aula 5, quando a formação de quadrinhas (estrofes com 4 versos) é trabalhada por Alice. De alguma maneira, esse trabalho certamente alertará os alunos para elementos relacionados à sintaxe do texto da ladainha, que possivelmente organizará os elementos dos enunciados em versos de modo diverso do que seria feito em prosa. Os tipos de discurso, no sentido bronckartiano do termo, ou mesmo as sequências textuais, não foram alvo de preocupação explícita de Alice na exploração do gênero textual neste PDG. Esse, talvez, seja um aspecto que pudesse ter sido melhor desenvolvido em seu trabalho, especialmente quando se considera que, em determinados momentos de seu planejamento, Alice trouxe para as aulas gêneros diferentes da ladainha (*e.g.* “parágrafo sobre as questões levantadas em aula” na Aula 1; verbete, na Aula 2; cantigas de roda, na Aula 3; entre outros), que possibilitariam um estudo contrastivo da estrutura textual desses gêneros em relação à ladainha, por exemplo.

Talvez por ter se detido com maior afinco em questões de interlocução, de conteúdo temático ou de infraestrutura, em termos de extrato sonoro especialmente, Alice direcionou sua exploração de elementos linguísticos que compõem o gênero principalmente para aquilo que auxilia a ladainha a ser lembrada “de memória” e cantada, mostrando aos alunos uma face do gênero mais ligada à função social (denunciar a situação do negro na sociedade através da música que faz parte de um jogo oriundo da tradição afro-brasileira) e à forma como o texto se organiza para dar conta dessa prática. Se outros elementos linguístico-textuais não foram explorados em profundidade por Alice em seu trabalho com esse gênero – ou com os outros gêneros que ela convoca para auxiliar no desenvolvimento de seu projeto –, isso, no entanto, não desqualifica o trabalho de transposição didática da professora, que levou para sala de aula um gênero de texto ainda não explorado em seu cenário de atuação (e, salvo uma pesquisa mais aprofundada ou casos que desconheçamos, no cenário brasileiro como um todo) e construiu um projeto que explora em profundidade a temática que lhe dá origem: a questão da cultura e da identidade afro-brasileira. Certamente, um trabalho inovador como este ainda encontraria outras formas de realização, como a própria Alice sugere no final de seu artigo científico sobre este PDG, que conheceremos a seguir, em nossa próxima seção.

5.1.1.2 A Escrita do Artigo Científico sobre o PDG “Ladainhas de Capoeira”

- O contexto geral de produção do texto

Alice foi convidada pelas pesquisadoras responsáveis pela “comunidade de indagação” da qual fazia parte a escrever um artigo científico sobre sua experiência com o trabalho com PDGs. Seu texto fez parte do primeiro volume da coleção organizada por Guimarães e Kersch (2012b) sobre o projeto de pesquisa no qual esta tese se insere. A temporalidade, no entanto, é diferente da de Isadora: Alice produziu e aplicou o PDG analisado nesta pesquisa no final do primeiro semestre de 2011 e início do segundo semestre do mesmo ano. O artigo sobre esse PDG foi produzido no final de 2011 e ao longo do primeiro semestre de 2012, tendo sido publicado, como mencionado, no primeiro volume da coleção “Caminhos da Construção”, o livro organizado por Guimarães e Kersch (2012b), que trazia as primeiras reflexões sobre *Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Esta coletânea traz ainda outros textos seminais do trabalho com projetos didáticos de gênero, passíveis de estudo e análise em contextos futuros de investigação (a própria “gênese” do conceito de projeto didático de gênero que está presente nos textos da coletânea instiga uma nova reflexão investigativa, ainda a ser realizada). O mais interessante e que contribui para a compreensão do contexto geral de produção do artigo de Alice é que, até então, não havia outros textos de referência sobre o trabalho com PDG nos quais ela pudesse se basear para produzir sua reflexão.

Alice e os demais autores deste volume foram os primeiros professores a relatarem sua experiência de trabalho e de formação cooperativa, bem como de elaboração e aplicação de PDG. Essa situação traz implicações ao texto de Alice, que não apresenta um domínio conceitual – no sentido de elaboração teórica que oriente seu agir – claramente delimitado do que seja um PDG², nem mesmo ocupa-se, em seu artigo, em refletir aprofundadamente sobre o conceito de gênero de texto, mas faz uma relação com projetos no sentido mais amplo que o termo assume no cenário educacional e, curiosamente, sobre o gênero em específico com o qual trabalha. Dessa forma, para realizarmos esta análise, consideramos, além dos segmentos que abordem o conceito de gênero de texto, dois segmentos temáticos em que o conceito de

² Ainda que não seja alvo de análise nesta pesquisa, Alice apresenta em seu texto oscilações terminológicas do tipo “sequência didática com o gênero ladainha de capoeira” e “projeto didático de gênero com ladainhas de capoeira”, que sinalizam para uma compreensão ainda “em curso” do que seja um PDG, em termos conceituais. Isso também reflete um pouco do percurso de trabalho da formação continuada, que estava desenvolvendo o conceito cooperativamente, com a participação dos professores, enquanto a pesquisa se desenrolava.

PDG estava sendo (re)elaborado por Alice, e, mais detidamente, quando ela reflete sobre as ladainhas de capoeira, por entendermos que esses momentos também nos dizem, ainda que indiretamente, algo da reflexão da professora sobre o conceito de gênero, pilar essencial do trabalho com PDGs. A seguir, apresentamos e analisamos esses segmentos.

- Análise dos níveis organizacional e enunciativo

Nas 22 páginas escritas por Alice em seu artigo sobre o PDG “Ladainhas de Capoeira” obedecemos ao critério definido para delimitar o objeto de análise desta pesquisa: após a realização de uma leitura atenta do texto, identificamos os segmentos em que o conceito de gênero de texto é tematizado, seja na dimensão praxiológica, seja na dimensão epistêmica. Realizada essa atividade, identificamos 19 segmentos em que o conceito de gênero aparece. O resultado desta segmentação e classificação pode ser visualizado no Quadro 4 a seguir, no qual já apresentamos, da mesma forma, os tipos de discurso que predominam em cada segmento analisado.

Quadro 4 – Os segmentos temáticos e os tipos de discurso na escrita de Alice

(continua)

Identificação ³	Segmento	Tematização ⁴	Tipo de discurso
Alice_G1	O projeto, que será detalhado a seguir, surgiu da necessidade de abordar a temática da identidade racial na sala de aula, uma vez que a questão da supressão da identidade afro-brasileira se fazia presente na turma em que trabalhava. O trabalho teve como objetivo ampliar o conhecimento linguístico dos alunos e sua noção de gênero através de um gênero oral que pode ser transcrito. A partir do estudo sobre o gênero ladainha de capoeira, a ideia era tentar compreender a história afro-brasileira, bem como valorizar a própria história dos alunos através desse gênero. Mas por que especificamente “ladainhas de capoeira”?	Praxiológico	Discurso Teórico

³ A identificação dos segmentos foi realizada acrescentando ao nome de nossas colaboradoras de pesquisa a letra inicial do conceito observado e o número sequencial da aparição do segmento temático no texto. Assim, tem-se, por exemplo, no primeiro segmento, “Alice_G1”, o que se segue sucessiva e exponencialmente até o último segmento identificado. Em outras passagens deste texto, poderemos nos referir aos segmentos apenas pela sua identificação, evitando, assim, repetição total do conteúdo apresentado neste quadro.

⁴ A distinção entre os segmentos de caráter predominantemente epistêmico e os de caráter predominantemente praxiológico se deu a partir da análise do nível semântico (ou referente à semiologia do agir, cf. Bronckart e Machado, 2009, p. 63), em que consideramos a análise do plano global dos segmentos destacados, identificando se o actante coloca em evidência uma categoria do agir ou do trabalho do professor na qual o conceito de gênero de texto evidencia uma reflexão que remete predominantemente à sua *prática de trabalho* em sala de aula ou, de outro modo, à sua *reflexão* acerca do conceito e sua eventual elaboração teórica.

(continuação)

Identificação	Segmento	Tematização	Tipo de discurso
Alice_G2	<p>A cultura africana, em nosso país, tem um vasto repertório de diversas possibilidades de trabalho com gêneros igualmente diferentes. O trabalho que aqui relato especificamente se refere a ladainhas cantadas nas rodas de capoeira, mas seria igualmente rico trabalhar o maculelê e suas letras, referindo-se ao guerreiro africano, pois seria outra forma de trabalhar com lendas. Os folguedos e brincadeiras africanos, assim como a própria religião, nos dão a possibilidade de trabalhar gêneros diferentes, mas presentes no nosso dia a dia. Para o desenvolvimento de seu trabalho, o professor precisa estar atento à forma como a cultura negra está difundida na comunidade na qual trabalha.</p>	Epistêmico	Interativo teórico-misto
Alice_G3	<p>A seguir, você encontra a sequência didática do gênero ladainha de capoeira. Mas gostaria de finalizar esta introdução afirmando que não é preciso dominar a capoeira: expressão corporal, musical ou instrumental para trabalhar este gênero, pois sempre é possível (e desejável) o trabalho interdisciplinar, procurando os colegas das outras áreas. No meu caso, os professores de História, Artes e Ensino Religioso aderiram à proposta do projeto e auxiliaram trabalhando em parceria.</p>	Praxiológico	Interativo teórico-misto

(continuação)

Identificação	Segmento	Tematização	Tipo de discurso
Alice_G4	Para desenvolver esta sequência, você terá que fazer um estudo prévio sobre o gênero e suas relações culturais. Da mesma forma, terá que dispor de tempo para estudar os outros projetos didáticos de gênero que estão sendo apresentados neste livro.	Praxiológico	Discurso interativo
Alice_G5	A primeira aula foi a apresentação do gênero oral ladainha. Eu pedi que os alunos fizessem a construção coletiva do conceito de ladainha descrevendo, a partir do dicionário e da internet, do que se trata o gênero.	Praxiológico	Relato interativo
Alice_G6	Observação: É importante que o professor tenha a música para apresentar aos alunos. A melodia faz parte do gênero. Então, caso o professor não tenha acesso à música a seguir, poderá pegar outra música que possua um significado semelhante. Na internet, há vários sites que dispõem da letra e da música para baixar gratuitamente.	Epistêmico	Discurso teórico
Alice_G7	Para estudar sobre a composição do gênero, pedi aos alunos que colorissem de amarelo as partes do texto que se repetem. Eles puderam fazer a leitura alternada, nas partes coloridas, fazendo a leitura em grupo (essa leitura imprime um ritmo, próprio da capoeira).	Praxiológico	Relato interativo

(continuação)

Identificação	Segmento	Tematização	Tipo de discurso
Alice_G8	Outras questões que formulei: Alguém já leu um texto parecido com esse? Quais são as características que reconhecemos? (Listar essas características). Este texto tem ritmo? O que faz com que ele tenha ritmo? Vamos cantar a ladainha com o CD. Qual é o tema deste texto?	Praxiológico	Relato interativo
Alice_G9	Fizemos a leitura do texto informativo “A música na capoeira é tão importante quanto o próprio jogo da capoeira”, de modo a oferecer maiores informações sobre o tema proposto para a escrita da ladainha. Depois, os alunos responderam a um questionário após a leitura para verificar sua compreensão sobre o assunto. O texto escolhido é outro gênero (verbete) e serviu apenas como embasamento para o conteúdo das ladainhas.	Praxiológico	Relato interativo
Alice_G10	5) Observe a linguagem utilizada na letra da ladainha e aponte diferenças em relação à norma culta. (Aqui eu tinha a intenção de fazer os alunos perceberem a diferença entre as variedades de português utilizadas e se darem conta de que, nesse gênero, a transgressão à norma é permitida e, às vezes, até bem-vinda).	Praxiológico	Relato interativo

(continuação)

Identificação	Segmento	Tematização	Tipo de discurso
Alice_G11	<p>Expliquei aos alunos que a ladainha, assim como as cantigas de roda, têm função lúdica e cultural. Cantadas, ambas em rodas, servem para contar histórias, falar de memórias, brincar, dançar e confraternizar. As ladainhas fazem parte da tradição oral da cultura afro-brasileira e têm diversas variações: podemos encontrar os mesmos temas nas canções/cantigas infantis; nas trovas nordestinas ou quadras gaúchas. Assim como a poesia, o texto da ladainha tem uma sonoridade rítmica, que produz cadência, sendo de fácil memorização. Além de tratar de questões culturais afro-brasileiras, fazer menção aos instrumentos usados na capoeira, ou falar da história do negro no Brasil ou na África, a ladainha pode apenas propor o brincar com as palavras.</p>	Epistêmico	Interativo teórico-misto
Alice_G12	<p>Pedi a identificação do tema da ladainha. Propus que os alunos circulassem com cores diferentes as rimas encontradas no texto. A partir das rimas, propus uma pesquisa no dicionário sobre as palavras, para uma melhor compreensão do assunto a fim de poder se manifestar sobre ele. Perguntei aos alunos que história estava sendo contada pela ladainha. Fizemos uma roda, marcamos o ritmo com pandeiro, no corpo, nas mesas e cantamos a ladainha.</p>	Praxiológico	Relato interativo

(continuação)

Identificação	Segmento	Tematização	Tipo de discurso
Alice_G13	Chamei a atenção dos alunos para os aspectos da fala e da escrita que, na ladainha, acabam por reproduzir a oralidade. Destaquei também que, nesse tipo de texto, é permitido e correto fazer a reprodução da fala na escrita. [...].	Praxiológico	Relato interativo
Alice_G14	Fomos à biblioteca e li para eles o livro “Amanhecer Esmeralda” (Ferréz, 2005), que faz parte do agrupamento de gêneros do narrar, mas serviria como base para o conteúdo das ladainhas que os alunos escreveriam posteriormente.	Praxiológico	Relato interativo
Alice_G15	Os alunos foram avaliados a partir da participação durante as atividades através da expressão de opinião, de materiais trazidos, de levantamento de hipóteses ou questões surgidas na própria aula ou na aula de História. Também foram observadas a escrita das quadras individuais e a construção coletiva da ladainha para a roda de capoeira, com o objetivo de verificar características do gênero. Para orientar a avaliação, os alunos receberam a grade apresentada a seguir. A autoavaliação e a avaliação do projeto serviram para avaliar a atividade interdisciplinar e o desempenho do próprio aluno.	Praxiológico	Discurso Teórico

(continuação)

Identificação	Segmento	Tematização	Tipo de discurso
Alice_G16	Quando produzi este projeto didático de gênero (PDG), havia recém começado meus estudos em relação aos gêneros textuais. As leituras estavam ainda no início, e eu ainda não havia me apropriado do processo de produção e do conceito que esta pesquisa do Observatório da Educação apresenta. Havia uma ideia de assunto para trabalhar, uma necessidade em sala de aula em função das questões sociais latentes nos alunos, e meus conceitos internalizados de como trabalhar com projetos em sala de aula.	Epistêmico	Relato interativo
Alice_G17	A parte mais difícil do PDG foi justamente tentar quebrar este elo que fazemos entre nossos conhecimentos já adquiridos e o conceito de que nos queremos apropriar. Por essa razão, penso que, para se apropriar de novos conceitos, não basta apenas um curso que mostre os trabalhos que podem ser realizados a partir dele. É preciso que o professor se identifique com o conceito, estude, faça testagens, elabore projetos provisórios, aplique e avalie os resultados, para então se aventurar na produção de PDGs.	Epistêmico	Interativo teórico-misto

(conclusão)

Identificação	Segmento	Tematização	Tipo de discurso
Alice_G18	Trabalhar com o PDG ladainhas de capoeira, além de me proporcionar o resultado concreto – o CD de ladainhas produzido pelos alunos com um livreto das letras produzidas por eles – também oportunizou a relação de socialização do tema racismo e a invisibilidade social do negro no contexto escolar (problema que enfrentávamos na escola).	Praxiológico	Interativo teórico-misto
Alice_G19	Hoje, a partir das novas leituras que fiz sobre o trabalho com gêneros, reformularia o projeto, pois utilizei outros gêneros para trabalhar a ladainha. Também pensaria em outras propostas para trabalhar as questões de linguagem e avaliação.	Epistêmico	Interativo teórico-misto

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode observar, a análise dos segmentos textuais do artigo de Alice nos permitiu identificar a ocorrência de quatro tipos de discurso: em três segmentos, tivemos a presença dominante do *discurso teórico*; em seis segmentos, do *discurso interativo teórico-misto*; em nove segmentos, do *relato interativo* e apenas em um segmento a presença de *discurso interativo*. Isso possivelmente se justifique pelo gênero de texto produzido: o artigo científico sobre uma prática docente para publicação como capítulo de livro. A situação de produção também traz implicações determinantes à escolha dos tipos de discurso que organizam o texto: a divulgação de um PDG, refletindo sobre as experiências didáticas e profissionais que decorreram desse trabalho, apresentando isso a leitores que não conhecem o contexto de atuação da professora Alice e a formação continuada da qual ela participava.

Detalhando um pouco mais nossa análise, cabe apontar que Alice valeu-se, em termos das coordenadas gerais dos mundos formais, do eixo da conjunção em relação à situação de produção no domínio do expor quando apresentou segmentos em discurso teórico e em discurso interativo. Quando apresentou segmentos em relato interativo, mostrou-se disjunta da

situação de produção, mas implicada, com o uso evidente de índices de pessoa que sinalizam isso. Em tempo, mostraremos como isso fica mais claro a partir da análise das vozes presentes nos segmentos temáticos analisados. Por fim, quando se valeu do discurso interativo teórico-misto mesclou ambas as coordenadas dos mundos, imbricando características pertencentes a diferentes tipos de discurso, como o discurso teórico e o discurso interativo. Mas, o que isso pode nos dizer em termos de desenvolvimento profissional?

Recorremos especificamente a Bronckart (2011) para explicitar a relação entre os tipos de discurso e os modos de raciocínio e, posteriormente, aproximarmos isso de nossas ponderações sobre desenvolvimento profissional. Esclarecendo: o autor, no referido artigo, apresenta uma reflexão acerca “do papel do domínio da linguagem no desenvolvimento psicológico humano”, argumentando, no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, acerca dos efeitos que certas unidades e/ou estruturas linguísticas desempenham no desenvolvimento de processos de pensamento. Assim, compreendemos nesta pesquisa que os tipos de discurso presentes nos segmentos temáticos analisados servem como elementos indiciadores de efeitos desenvolvimentais e de uma reestruturação psíquica (positiva), com a qual Alice opera em suas representações sobre o conceito de gênero de texto em contexto de trabalho. Observemos isso mais detalhadamente.

Quando Alice organiza seu pensamento sobre o conceito de gênero de texto a partir do discurso teórico, ela mobiliza um raciocínio que tende ao formal, dado que ela, conforme Bronckart (2011), vale-se de uma lógica de sucessão temporal ou da lógica clássica da prova: argumenta, contra-argumenta e conclui algo em seu raciocínio. O segmento a seguir exemplifica isso:

“Observação: É importante que o professor tenha a música para apresentar aos alunos. A melodia faz parte do gênero. Então, caso o professor não tenha acesso à música a seguir, poderá pegar outra música que possua um significado semelhante. Na internet, há vários sites que dispõem da letra e da música para baixar gratuitamente” (Alice_G6).

Como se trata de um segmento temático praxiológico (assim como os outros dois segmentos cujo tipo de discurso é teórico – lembrando: Alice_G1 e Alice_15), o raciocínio expresso pelo tipo de discurso teórico vai em direção da argumentação que evidencia a razão de seu pensamento através de uma organização lógico-argumentativa. Alice, no fragmento apresentado, demonstra ao seu leitor que há saídas para possíveis limitações (contra-argumentos) que eles possam apresentar para o trabalho com ladainhas de capoeira e conclui seu raciocínio apresentando alternativas para o trabalho que ela propõe com o gênero

selecionado (a busca em *sites* na internet). O conceito de gênero de texto em si não aparece explicitamente tematizado em termos epistêmicos, de elaboração teórica, como poderia se esperar nesse tipo de discurso. No entanto, ao lembrar que a melodia faz parte do gênero, Alice chama a atenção de seus interlocutores para um elemento da estrutura composicional da ladainha de capoeira, demonstrando assim uma forma de “transposição” de elementos de seu conhecimento sobre o conceito de gênero de texto de uma maneira mais “didática” e situada, talvez de acordo com os objetivos que tinha para seu texto, conforme a representação que tinha da situação de produção e interlocução do artigo científico.

Podemos considerar que o conhecimento de Alice sobre o gênero específico denota um conhecimento, ainda que por via indireta, sobre o conceito teórico mais amplo, adaptado à função que ela prevê para seu artigo. E isso tem relação tanto com seus saberes experienciais (TARDIF, 2002) sobre o trabalho com gêneros de texto quanto com elementos da formação continuada da qual fez parte. Explicamos: em análise anterior (CARNIN, 2013; GUIMARÃES; CARNIN, 2014), já nos detivemos em desvelar o conceito de gênero de texto que Alice possuía anteriormente à formação e as transformações que esse conceito sofreu ao longo de sua participação na “comunidade de indagação”. As análises evidenciaram que Alice, em entrevista prévia à sua participação no projeto, não demonstrava ter domínio do conceito de gênero de texto e de sua pertinência no trabalho de ensinar. Solicitada a assinalar, em uma questão pertencente à entrevista escrita, diferentes gêneros, marca *journal* como gênero, possivelmente mostrando que o conceito que tem de gênero é também sinônimo de suporte. Assinalou ainda *narração* como gênero, o que aponta para o fato de que o conceito de gênero de que se vale em nada (ou muito pouco) se aproxima da proposta de Bakhtin (2003) ou Bronckart (1999), para citarmos apenas duas correntes teóricas muito difundidas no cenário educacional brasileiro. Nessa mesma entrevista, em questão que deveria dissertar sobre os objetos de ensino que utiliza em suas práticas de ensino, mostra que não se vale de gêneros de texto nas suas aulas de Língua Portuguesa.

É esse reconhecimento do conhecimento prévio de Alice que nos permite ponderar que o que se vê no segmento temático acima traz índices da transformação de suas representações sobre o conceito, a ponto de permitir que Alice escolha um elemento específico do conceito para falar sobre gênero de texto. Essa estratégia discursiva volta a aparecer em outros segmentos temáticos. Antes de observá-los mais detidamente, cabe sinalizar que, ao apresentar reflexões sobre o gênero com o qual trabalhou em seu PDG valendo-se do discurso teórico, Alice demonstra um esforço de adequação ao gênero que está produzindo. Um artigo científico publicado como capítulo de livro deve ter, de algum modo, uma abstração em

relação às propriedades particulares da situação sobre a qual se escreve, a ponto de permitir a múltiplos leitores a compreensão do que está sendo dito. Essa talvez não seja uma prática comum no trabalho do professor, como já aponta o texto de Kersch (2014a), ao discutir o desenvolvimento do letramento acadêmico de professoras que também participaram da mesma formação continuada que Alice. Ao superar o distanciamento entre a sua prática cotidiana em sala de aula e a reflexão acadêmica, Alice possibilita que encontremos pistas de seu desenvolvimento profissional quando consideramos que essa atividade demandou dela, para além da apropriação do conceito de gênero de texto, sua reelaboração e aplicação na produção de um artigo científico.

Outro tipo de discurso amplamente utilizado por Alice em seu artigo foi o relato interativo. Foram nove segmentos temáticos com a predominância desse tipo de discurso que se baseia num modo de raciocínio que se apoia claramente em exemplos (ou casos). De acordo com Bronckart (2011, p. 31, tradução nossa), “[...] esse modo de raciocínio não se baseia em regras lógicas gerais (de causalidade, implicação, inferência, etc.), mas na experiência social ou pessoal, ou em uma espécie de jurisprudência”. Ou seja: é no modo de raciocínio expresso por esse tipo de discurso que Alice pode trazer à tona suas reflexões sobre seu trabalho empírico com ladainhas de capoeira, mostrando como sua experiência pessoal fala do trabalho com gêneros de texto. Os segmentos abaixo transcritos ilustram isso:

“A primeira aula foi a apresentação do gênero oral ladainha. Eu pedi que os alunos fizessem a construção coletiva do conceito de ladainha descrevendo, a partir do dicionário e da internet, do que se trata o gênero” (Alice_G5).

5) “Observe a linguagem utilizada na letra da ladainha e aponte diferenças em relação à norma culta. (Aqui eu tinha a intenção de fazer os alunos perceberem a diferença entre as variedades de português utilizadas e se darem conta de que, nesse gênero, a transgressão à norma é permitida e, às vezes, até bem-vinda)” (Alice_G10).

O tipo de discurso empregado por Alice para se referir a questões praxiológicas do trabalho com o gênero ladainha de capoeira realmente denota um raciocínio pautado no exemplo, como sugere Bronckart (2011). Os dois segmentos temáticos que selecionamos permitem observarmos isso, tanto pela presença de índices linguísticos que indicam a implicação de Alice no que está sendo dito (o pronome de primeira pessoa aparece em ambos os segmentos) quanto pela organização temporal do relato, que traz marcas da sequencialidade da ação didática apresentada. Essa estrutura discursiva certamente já havia sido internalizada por Alice em outro momento de seu desenvolvimento psicolinguístico. O

que interessa, em termos de desenvolvimento profissional, é o seu uso no contexto específico da produção escrita do artigo científico. Talvez essa seja uma aquisição nova para Alice, em termos profissionais. A organização do raciocínio usando o relato interativo, que aparece em quantidade maior que os demais tipos de discurso empregados, indicia uma lógica de disjunção implicada no mundo discursivo do narrar. Certamente a retroação reflexiva que essa lógica exige demandou de Alice a capacidade de organizar seu pensamento e seu dizer acerca de sua prática com o gênero ladainha de capoeira de um modo específico, que talvez não ocorresse fora da “comunidade de indagação” e da formação continuada. Assim, a escrita do PDG sobre ladainha de capoeira e a posterior reflexão sobre ele dimensionam, de certo modo, o desenvolvimento do conceito de gênero de texto em Alice. Enquanto aquele texto exige dela capacidades linguístico-discursivas que se relacionam mais especificamente com a transposição didática e o mundo discursivo do expor, o segundo escrito exige a capacidade de localizar o conceito no mundo discursivo do narrar, a fim de situar seus interlocutores na prática que ela apresenta. Essa alternância de mundos discursivos e respectivas capacidades linguístico-discursivas pode servir como elemento catalisador e índice de desenvolvimento profissional, ao exigir que Alice adequar-se discursivamente ao contexto de interlocução. A identificação do emprego dos tipos de discurso que Bronckart propõe (1999, 2011) permite que tornemos essa adequação mais clara, em termos analíticos e conceituais.

A alternância entre os tipos de discurso aparece novamente, de um modo particularmente interessante, quando Alice hibridiza os tipos de discurso teórico e o discurso interativo para produzir os seis segmentos temáticos cujo tipo de discurso predominante é o interativo teórico-misto. Inserida no mundo discursivo do expor, Alice produz um tipo de raciocínio que não foi descrito em Bronckart (2011), mas que, salvo melhor interpretação, seria a adição das características do raciocínio causal prático (discurso interativo) com a racionalização formal (discurso teórico). O segmento temático abaixo nos ajuda a visualizar melhor isso:

“A cultura africana, em nosso país, tem um vasto repertório de diversas possibilidades de trabalho com gêneros igualmente diferentes. O trabalho que aqui relato especificamente se refere a ladainhas cantadas nas rodas de capoeira, mas seria igualmente rico trabalhar o maculelê e suas letras, referindo-se ao guerreiro africano, pois seria outra forma de trabalhar com lendas. Os folguedos e brincadeiras africanos, assim como a própria religião, nos dão a possibilidade de trabalhar gêneros diferentes, mas presentes no nosso dia a dia. Para o desenvolvimento de seu trabalho, o professor precisa estar atento à forma como a cultura negra está difundida na comunidade na qual trabalha” (Alice_G2).

A organização lógico-argumentativa que caracteriza o discurso teórico tem predominância nesse segmento temático. A presença de marcas de pessoa (primeira pessoa do singular depreensível pela desinência verbal e pronomes de primeira pessoa do plural), além de formas verbais no presente do indicativo, sinalizam, no entanto, para a hibridização do discurso teórico com o discurso interativo. Autonomia e implicação no mundo discursivo do expor coadunam-se nos segmentos temáticos que se valem desse tipo de discurso. É a alternância, especialmente dos índices de pessoa, que mostram um raciocínio que leva Alice a tematizar o trabalho com gêneros de texto de modo lógico-argumentativo aliado à implicação dos sujeitos que participaram desse trabalho. Em termos de desenvolvimento profissional, a emergência do coletivo de professores (Alice e os seus interlocutores previstos, docentes como ela, estão implicados nos pronomes de 1ª pessoa do plural) nesses segmentos faz com a argumentação de Alice nos mostre uma capacidade de organização do raciocínio que se estende para além do contexto de sua sala de aula ou mesmo da “comunidade de indagação”, da formação continuada. É a presença do coletivo que evidencia que Alice desenvolveu a consciência de que o gênero de texto por ela escolhido para seu PDG pode ser também explorado em outros contextos, dada a plasticidade do conceito de gênero e sua maleabilidade para dar conta de múltiplas situações de interlocução e, neste caso, de ensino.

Por fim, mas não menos interessante, é a presença de um único segmento temático pautado do discurso interativo. Em Alice_G4, esse tipo de discurso indicia, como já mencionado, a presença de um modo de raciocínio que se baseia numa razão causal-prática (BRONCKART, 2011). Como podemos observar a seguir, essa razão prática está relacionada à necessidade do interlocutor de Alice ter de estudar para conseguir realizar as atividades que ela apresenta.

“Para desenvolver esta sequência, você terá que fazer um estudo prévio sobre o gênero e suas relações culturais. Da mesma forma, terá que dispor de tempo para estudar os outros projetos didáticos de gênero que estão sendo apresentados neste livro” (Alice_G4).

A relação entre o tipo de discurso e o desenvolvimento profissional de Alice tem uma particularidade neste momento: ela assume, no segmento temático em análise, o papel de um enunciador que possui autoridade para indicar um “modo de fazer” aos seus interlocutores. Não se trata mais de uma reflexão pessoal ou da apresentação de um PDG pautado em um gênero de texto. Alice assume a autoridade de quem pode dizer ao seu interlocutor o que ele *precisa fazer* para conseguir trabalhar com PDGs. Mesmo que a reflexão sobre o conceito de

gênero de texto não ultrapasse uma referência ao gênero do PDG que ela apresenta, é essa referência que demonstra a consciência sobre a relevância do conceito. É ele que permitirá ao professor que lê seu projeto a capacidade de entendê-lo e aplicá-lo. É essa “voz de autoridade” que coloca Alice num outro espaço-tempo de interlocução e de reflexão sobre sua profissão. A expertise que ela domina, por participar do grupo que produz(iu) as reflexões apresentadas no livro, legitima o emprego desse tipo de discurso e modo de raciocínio. Certamente esse movimento também implicou algum desenvolvimento profissional para Alice, que se assume, nesse momento, como autora de um fazer docente que pode ser reproduzido em outros contextos porque orientado por um saber pautado no domínio do gênero e do conceito de PDG.

Para refinar essa nossa análise, passamos a seguir a observar os mecanismos enunciativos que são postos em cena no agir linguageiro de Alice. A análise das vozes (BRONCKART, 1999) e marcas de pessoa nos segmentos temáticos são apresentados no Quadro 5. Evidencia-se, com esta análise, que, ao falar de/sobre gênero de texto, tanto na dimensão epistêmica quanto praxiológica, Alice emprega três diferentes vozes. O Quadro 5 a seguir sintetiza essa análise, exemplificando-a.

Quadro 5 – As vozes presentes na escrita de Alice

(continua)

Voz	Características	Exemplo
Voz do “coletivo de sala de aula”	Fala em nome do coletivo de trabalho que se instaurou na sala de aula (professora + alunos = nós), durante o trabalho com o gênero ladainha de capoeira. Ocorre em número bastante reduzido de vezes.	[...] Fizemos uma roda, marcamos o ritmo com pandeiro, no corpo, nas mesas e cantamos a ladainha. Alice_G12
Voz de autor	Mostra um posicionamento marcadamente pessoal de Alice (em primeira pessoa do singular = eu) acerca do conceito de gênero de texto e seu trabalho didático, servindo como índice de pessoa que ratifica a responsabilização enunciativa do trabalho da professora.	A primeira aula foi a apresentação do gênero oral ladainha. Eu pedi que os alunos fizessem a construção coletiva do conceito de ladainha descrevendo, a partir do dicionário e da internet, do que se trata o gênero. Alice_G5

(conclusão)

Voz	Características	Exemplo
Voz neutra	Não apresenta índices linguísticos que marquem um posicionamento de responsabilização enunciativa clara sobre o que está sendo dito. Ocorre apenas cinco vezes nos segmentos analisados.	<p>Os alunos foram avaliados a partir da participação durante as atividades através da expressão de opinião, de materiais trazidos, de levantamento de hipóteses ou questões surgidas na própria aula ou na aula de História. Também foram observadas a escrita das quadras individuais e a construção coletiva da ladainha para a roda de capoeira, com o objetivo de verificar características do gênero. Para orientar a avaliação, os alunos receberam a grade apresentada a seguir. A autoavaliação e a avaliação do projeto serviram para avaliar a atividade interdisciplinar e o desempenho do próprio aluno.</p> <p>Alice_G15</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A presença de diferentes vozes nos segmentos temáticos analisados traz implicações para a compreensão da escrita de Alice e a análise de seu desenvolvimento profissional. Quando o conceito de gênero de texto é tematizado pela “voz do coletivo de sala de aula”, temos o compartilhamento da responsabilização enunciativa do que é dito. O emprego de verbos cuja desinência permite identificar a referência a um “nós” que implica alunos e professora mostra a referência ao trabalho com gênero em sala de aula. Nesse âmbito, alunos também foram protagonistas no trabalho desenvolvido, apresentando, juntamente com Alice, responsabilidade sobre o trabalho desenvolvido. Esse tipo de compartilhamento da responsabilidade enunciativa sobre o projeto didático e o trabalho com ladainhas de capoeira é, no entanto, muito pouco empregado por Alice. Em grande parte dos 19 segmentos temáticos analisados o que prevalece é o emprego da voz de autor, claramente marcada pelo emprego de índices de pessoa que remetam a primeira pessoa do singular, seja pelo emprego de pronomes, seja pelas desinências verbais. Nesses segmentos Alice compromete-se com o que é dito, tomando para si a autoria (e a autoridade) sobre o que apresenta em seu artigo. Em momento algum, enquanto fala de gênero, ela remete claramente seu interlocutor a outra referência, que não ela própria, sobre o assunto. Em um artigo científico era de se esperar que, em algum momento, ela apresentasse uma voz social referendando algum autor que também reflita sobre o tema em discussão.

Outro aspecto interessante é a presença de voz neutra nos segmentos temáticos analisados. Embora com ocorrência bastante baixa, essa voz traz para o texto a presença de uma estratégia linguístico-textual que neutraliza ou oculta a responsabilização enunciativa do que é dito. Não se pode atribuir a alguém, em termos de índices linguísticos, a responsabilidade do que é apresentado. Curiosamente, um dos segmentos em que a voz neutra ocorre versa sobre a avaliação dos alunos. É sabido que a avaliação ocorre por parte do professor nesse contexto. Alice, no entanto, opta, nesse segmento (Alice_G15) por não assumir-se como autora desse procedimento de avaliação do processo de apropriação do gênero pelos alunos. Será a avaliação um procedimento didático que exige tamanha lisura, a ponto de Alice, que não se priva em usar a primeira pessoa e assumir a responsabilidade enunciativa do que diz, preferir utilizar a voz neutra nos segmentos que tematizam esse assunto? Essa escolha de Alice aponta para uma consciência das diferentes nuances de trabalho com gênero(s)? Ou versa sobre como ela manipula a representação do trabalho com o conceito de gênero?

Retomamos nossas indagações acerca do conceito de gênero de texto enquanto instrumento psicológico, apresentadas na seção de Metodologia, para tentar tornar um pouco mais claras essas reflexões.

- Qual a influência sobre si mesma desse instrumento psicológico?

Ao tomar para si o conceito de gênero de texto, Alice demonstra uma forma particular de reconfigurá-lo em seu agir, ligando-o diretamente ao gênero que escolheu para seu trabalho. A ladainha de capoeira, tanto na escrita praxiológica quanto na escrita epistêmica, representa a apropriação de Alice do conceito de gênero de texto e a influência desse conceito enquanto instrumento psicológico. É na exploração de diferentes elementos constituintes do gênero (sintetizados aqui em termos de estrutura composicional, estilo e conteúdo temático) na transposição didática e, especialmente, na prefiguração de seu agir, que Alice evidencia o quanto o conceito de gênero de texto atua como instrumento psicológico que regula seu agir docente no trabalho com PDG. Isso porque, ao fazer as escolhas relacionadas ao que ensinar sobre o gênero e ao elaborar atividades sobre isso, o conceito de gênero de texto atua como instrumento psicológico, intervindo sobre os fenômenos psíquicos relacionados a esse agir. A autorregulação do trabalho de Alice, discutida a seguir, esclarece um pouco mais sobre isso.

- De que forma esse conhecimento implica uma autorregulação do seu trabalho?

O conhecimento do conceito de gênero de texto permite à Alice autorregular seu trabalho, especialmente o didático, pela capacidade de avaliar a dimensão ensinável do gênero que ela aborda em seu PDG. Dito de outra forma: quando Alice determina, em sua prefiguração do trabalho de ensino, o que abordará com os alunos sobre o gênero ladainha de capoeira, ela está autorregulando seu trabalho. A escolha por priorizar, como vimos, o conteúdo temático em detrimento de elementos de sintaxe que pertencem à estrutura composicional do gênero exemplifica essa autorregulação de Alice, que opta por trabalhar, dentre os múltiplos elementos do gênero, aquilo que corresponde às expectativas traçadas por ela em relação ao desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Outro exemplo é a grade de avaliação da ladainha de capoeira proposta por Alice. Nela, a professora orienta seu agir – e o dos alunos – para uma avaliação da produção do gênero que leva em conta interlocução, estilo e estrutura composicional. Mesmo que a avaliação seja apresentada em voz neutra por Alice em seu artigo e que o conceito de gênero de texto possa ir além desses três elementos, o

trabalho em sala de aula, orientado pela grade de avaliação, sinalizada para um comportamento claramente autorregulado por Alice a partir do conceito de gênero de texto.

- Há traços que permitam observar um gesto de autocontrole a partir desse conceito?

Para responder esta indagação, podemos retornar ao artigo científico de Alice. Nele, há um segmento temático no qual Alice afirma que:

“Hoje, a partir das novas leituras que fiz sobre o trabalho com gêneros, reformularia o projeto, pois utilizei outros gêneros para trabalhar a ladainha. Também pensaria em outras propostas para trabalhar as questões de linguagem e avaliação” (Alice_G19).

Torna-se evidente que Alice, como ela mesma afirma, realizou leituras que orientariam de maneira diferenciada seu agir (futuro) no trabalho com gêneros. Essas leituras certamente ampliaram a compreensão do conceito de gênero de texto de Alice. No entanto, o que esse segmento temático nos revela de mais importante é um gesto de autocontrole (in)consciente de Alice acerca do trabalho com gêneros de texto. A autocrítica presente no segmento temático evidencia a capacidade de Alice de autocontrolar (ou, ao menos, de prever uma forma de autocontrole) de seu agir futuro em termos de ensino de gêneros, pois mostra-se capaz de conceber outras formas de trabalho a partir da ampliação do seu conhecimento sobre o conceito em voga.

- Por fim, é possível ter acesso a “esquemas de utilização” do conceito em termos de uma expertise profissional no trabalho didático com gêneros de texto?

Ladainha de capoeira Angola, o gênero selecionado por Alice para seu PDG, não é, necessariamente, um “saber sábio”, no sentido que Chevallard (1985, tradução nossa) dá ao termo. No entanto, é necessário um investimento em transposição didática por parte da professora para que esse gênero seja levado à sala de aula. Esse investimento se orienta claramente por esquemas de utilização do conceito de gênero de texto. Alice, neste PDG, utiliza elementos relacionados ao conceito de gênero de texto e demonstra, com isso, uma expertise profissional.

Ao discutir com seus alunos questões relacionadas à variação linguística, por exemplo, Alice se vale do conceito de gênero a partir da ótica da situação de interação e do estilo que o

gênero suporta. Ao trabalhar com as quadrinhas, enfoca a dimensão da infraestrutura textual, notadamente de um dos aspectos sintáticos que compõem o gênero. Ao enfatizar elementos relacionados ao conteúdo temático, apresenta outro esquema de utilização do conceito. Enfim, Alice adequa e adapta o conceito de gênero de texto a serviço da transposição didática que realiza. Talvez essa seja a expertise que ela utiliza neste PDG porque escolheu um gênero pouco comum no cenário escolar e que demanda esse *modus operandi*. O que os dados e a análise até aqui efetuada nos permitem afirmar é que o conceito de gênero de texto, em termos bronckartianos – ou mesmo bakhtinianos – mesmo não sendo explicitamente discutido por Alice em nenhum momento da sua escrita, foi internalizado pela professora.

Diversos elementos presentes na escrita da professora nos permitiram vislumbrar que Alice não apenas internalizou o conceito como também o reconfigurou em seu agir linguageiro e didático. Essa reconfiguração, ainda que adaptativa, pois Alice fez escolhas sobre o que se marcam no trabalho com o conceito de gênero de texto, foi marcada por diferentes índices linguísticos, textuais e discursivos que nos permitem observar o desenvolvimento do conceito em sua escrita e, conseqüentemente, traços de seu desenvolvimento profissional. Como a própria Alice afirma,

“[...] não basta a uma formação continuada mostrar o trabalho que pode ser feito” (Alice_G17).

É, parafraseando Alice, a identificação com o conceito (de gênero de texto), o estudo, a prática e a reflexão sobre a prática que possibilitam ao professor em formação continuada a mudança entre o que já sabe e o que ainda pode (ou quer) saber. É essa mudança que impulsiona o desenvolvimento profissional que vimos marcado na escrita de Alice.

5.2 ISADORA E O (SEU) DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nesta seção, apresentaremos as “pistas” que seguimos para tratar do desenvolvimento profissional de Isadora. Primeiramente, retomamos o seu projeto didático de gênero como objeto de análise. Num segundo momento, lançamos um olhar para o artigo que ela escreveu sobre esse mesmo PDG. Ao final, traçamos algumas considerações sobre o que essas “pistas” nos permitem inferir acerca de seu desenvolvimento profissional, à luz do referencial teórico empregado nesta pesquisa.

5.2.1 O Projeto Didático “O Lixo que Transforma Vidas”

Tal qual fizemos na análise da escrita de Alice, é importante resgatar o contexto de produção do projeto didático de gênero “O lixo que transforma vidas”, produzido pela professora Isadora e apresentar aqui, mesmo que em linhas gerais, seu objetivo. Esse PDG foi produzido para os 5^{os} anos do Ensino Fundamental.

Pensado a partir de uma demanda da comunidade escolar em que atuava em 2012, Isadora trouxe para seu trabalho em aulas de Língua Portuguesa a temática do(s) impacto(s) ambiental(is) que o descarte incorreto de detritos produzidos pela sociedade pode produzir na realidade em que se vive. Além disso, tratou ainda da questão que muitas pessoas, em nossa sociedade, vivem do trabalho de coleta de materiais recicláveis.

Isadora, atenta ao contexto social e cultural em que trabalhava, iniciou seu trabalho com este PDG visitando as demais salas de aula da escola – e também o pátio escolar – para verificar como ocorria a separação do lixo. Os alunos, juntamente com a professora, constataram que, no âmbito das salas de aula, o descarte do lixo se dava de maneira adequada, separando os detritos como a coleta seletiva do lixo propõe. No entanto, o pátio escolar denunciou uma situação-problema: ali, o descarte dos detritos era feito de maneira indiscriminada, em grandes lixeiras cujo conteúdo se misturava antes do envio à coleta seletiva. Surge, então, um problema que exige uma solução: como separar corretamente o lixo no pátio da escola? E, mais importante ainda, como as aulas de Língua Portuguesa poderiam contribuir para isso?

Alunos e professora concluíram que seria necessário instalar no pátio da escola lixeiras coloridas que auxiliassem na separação do lixo. Mas, em uma escola pública, que não dispunha de recursos para isso no momento, como consegui-las? A solução encontrada por Isadora e seus alunos foi escrever uma “carta de solicitação” a uma empresa amiga do meio ambiente e disposta a auxiliar esta escola a solucionar esse problema. Surge, a partir de uma prática socialmente legitimada, a necessidade de aprender a produzir um gênero de texto para agir no mundo. Aliando prática social e o gênero escolhido para ser didatizado, Isadora elabora seu PDG, com orientação da “comunidade de indagação” da qual fazia parte ainda como voluntária.

5.2.1.1 A Transposição Didática do Gênero “Carta de Solicitação”: O Modelo Didático⁵

Procurando trabalhar com questões relacionadas ao domínio do argumentar, Isadora encontrou na “carta de solicitação” a possibilidade de desenvolver com seus alunos a construção de um posicionamento acerca do problema que encontraram em seu contexto social, Isadora, a partir da modelização didática do gênero (PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) que realiza, seleciona elementos que considerou relevantes no trabalho com o gênero. Em linhas gerais, seu modelo didático abordou elementos textuais do gênero (presença de argumentos convincentes, objetividade, consistência argumentativa, clareza na exposição de ideias), linguísticos (uso da norma culta, emprego adequado de pronomes), estruturais (local e data, identificação do destinatário, vocativo, sequencialidade textual – apresentação da problemática, argumentos que justifiquem a solicitação – expressão de despedida, assinatura e identificação do remetente). Ainda, em sua modelização didática, Isadora chamou a atenção para o fato de que cartas sociais e cartas de solicitação têm um elemento distintivo muito importante: a formalidade, pois saudações pessoais, expressões acaloradas ou demonstrações de sentimentos características das primeiras não pertencem ao gênero escolhido. Sua modelização sinaliza para uma preocupação com o estilo do gênero, para além das preocupações demonstradas por Isadora com a estrutura composicional e o conteúdo temático (BRONCKART, 1999). Nota-se, ainda que preliminarmente, que a professora manipulou de maneira adequada o conceito de gênero de texto em sua modelização didática, ao apresentar, de modo consistente, elementos que remetam à clássica conceitualização do conceito de gênero, os quais, na definição bronckartiana (e também na bakhtiniana) sinalizam para a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático como aspectos característicos e definidores de um gênero textual. A questão da interlocução também é amplamente considerada por Isadora. Isso pode ser exemplificado pelo seguinte excerto:

“Nas cartas de solicitação, os argumentos apresentados devem estar calcados em bases sólidas, em ideias que realmente farão a diferença no momento de convencer o interlocutor, fazendo-o ter a noção exata de que o problema apresentado carece de um olhar cuidadoso. Somente assim a possibilidade de retorno poderá ser efetivada”. (ISADORA)

⁵ Cabe ressaltar que, embora a formação continuada cooperativa sempre tenha enfatizado a importância do modelo didático de gênero (PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) para a transposição didática e a produção de um PDG, Isadora o fez de maneira explícita, o que possibilita esta primeira descrição analítica. Alice, em seu PDG, não escreveu sobre isso.

A seguir, ocupamo-nos a analisar mais detidamente o PDG de Isadora.

5.2.1.2 A Escrita (das Aulas) do PDG “O Lixo que Transforma Vidas”⁶

Para dar conta do trabalho didático com o gênero em evidência em seu PDG, Isadora planejou 10 oficinas, além da aula dedicada à produção inicial das cartas de solicitação de doação. Sinteticamente, e respeitando os nomes dados pela própria professora às oficinas, apresentaremos cada uma delas, inserindo, naquelas cujo conteúdo seja diretamente relacionado ao trabalho com a transposição didática do conceito de gênero de texto, algumas asserções analíticas orientadas pelas categorias de abordagem do conceito de gênero de texto, conforme categorias de análise que propusemos.

- Oficina 1: Conhecer para convencer

Nesta oficina a professora preocupou-se em evidenciar a necessidade de conhecer o assunto/tema para poder argumentar sobre ele. Assim, apresentou como pontos norteadores as seguintes questões:

- a) qual é o principal material descartado em ambientes escolares? Qual a percentagem de seu descarte?
- b) organize uma tabela mostrando quais são os principais dejetos produzidos em uma escola e se possível as percentagens de cada um.

Como se pode notar, nesta primeira oficina, a professora (pre)ocupou-se em construir, com os alunos, o levantamento de informações relativas ao tema a ser desenvolvido na produção da carta de solicitação de doação. Houve uma preocupação sistemática com a geração e coleta de informações que possibilitem ao(s) aluno(s) terem domínio do assunto sobre o qual escreverão ao longo do PDG.

⁶ Compete salientar que este foi um dos primeiros PDGs elaborados sob o signo deste conceito que, à época, ainda estava em elaboração. Assim, muitas “inconsistências” poderiam ser apontadas neste planejamento, quando comparado ao que Guimarães e Kersch (2012b, 2014) propõem sobre o trabalho com PDGs. Preferimos, no entanto, entender essas “inconsistências” como parte do processo de apropriação e desenvolvimento da professora Alice e tratamos o material por ela produzido como um PDG porque, para estas análises, não é a fidelidade aos princípios metodológicos que nos interessa *a priori*, mas, antes, a relação e referência a um dos princípios teóricos basilares: o conceito de gênero de texto. Como demonstraremos, isso ocorre no planejamento de Alice.

- Oficina 2: Um olhar mais detalhado sobre o lixo que produzimos

A preocupação com o conteúdo a ser abordado no PDG aparece de maneira saliente nesta oficina. A preparação de argumentos ligados ao tema denota a busca da professora em desenvolver, nos alunos, competências argumentativas que podem ser empregadas, inclusive, em outros gêneros do domínio do argumentar, não apenas neste em estudo. As perguntas norteadoras da oficina nos permitem observar isso:

- a) qual é o tipo de material que é mais descartado nesse ambiente? [a professora refere-se aos demais ambientes escolares visitados pelos alunos, como a secretaria, laboratórios, cozinha, sala dos professores, banheiros e áreas externas]
- b) você consegue explicar por que este material é o mais descartado aqui neste ambiente?
- c) o que você pode fazer para diminuir o descarte desse material?

Nesta oficina a professora Isadora expandiu os limites da sua atividade para além da sala de aula. Ao envolver outros ambientes escolares na pesquisa realizada pelos alunos, possibilitou que as demais pessoas que têm envolvimento no descarte de resíduos fossem sensibilizadas pela atividade por ela proposta. Isso favoreceu o engajamento dos alunos na reflexão e produção de ações que sinalizem para a construção da cidadania, assim como facilita a produção de argumentos.

- Oficina 3: Quantas lixeiras serão necessárias?

Esta oficina teve um acentuado trabalho com a argumentação. Os alunos, através de pesquisas e visitas ao pátio escolar, deveriam estimar quantas lixeiras seriam necessárias para comportar o descarte adequado de lixo da escola. Esses dados, segundo a professora Isadora, seriam essenciais para o êxito do projeto: convencer a empresa parceira do meio ambiente a doar a quantidade necessária de lixeiras à escola. Mas, além dessa argumentação no gênero carta de solicitação de doação, outro movimento de persuasão ocorreu internamente na sala de aula: dada a discordância dos alunos em relação ao número adequado de lixeiras, um debate oral foi realizado pela turma para chegar a um consenso sobre qual quantidade de lixeiras seria realmente necessária ao contexto escolar. Embora o gênero debate oral não seja alvo de nossas análises, foi importante sua ocorrência, pois acreditamos que ele contribuiu para a produção da carta de solicitação de doação ao tornar mais claro para os aprendizes um

conteúdo importante do texto a ser produzido: o número de lixeiras deveria ser precisamente demonstrado na carta de solicitação de doação.

- Oficina 4: Cara a cara com o gênero

A partir desta oficina temos um claro movimento de transposição didática do conceito de gênero de texto em termos de organização do gênero e abordagem de sua arquitetura interna, como o próprio nome da oficina sugere. Nesta oficina, a professora Isadora dividiu os alunos em grupos e distribuiu diferentes exemplos de cartas de solicitação. Os alunos, em seus grupos, deveriam ler as cartas e observar atentamente sua estrutura. Posteriormente, deveriam anotar o que consideravam serem as principais características desse gênero de texto. Essa atividade demonstrou uma preocupação da professora em coconstruir com os alunos a caracterização da organização do gênero. A partir das observações dos alunos, a professora foi comparando as diferentes cartas lidas e características estruturais levantadas pelos alunos, sintetizando aquilo que todos consideravam serem elementos pertencentes à arquitetura interna do gênero e complementando as observações dos alunos, a partir da comparação com a modelização didática do gênero realizada por ela (descrita anteriormente).

- Oficina 5: Que linguagem é essa?

O trabalho com a análise dos exemplos de cartas de solicitação teve prosseguimento nesta oficina. Neste momento, o trabalho de transposição didática do conceito de gênero de texto feito pela professora Isadora focalizou mais diretamente questões linguísticas e textuais, no sentido mais estrito dos termos. Segundo seu planejamento, questões relacionadas à estrutura do gênero foram retomadas e aprofundadas, como se nota a seguir:

- a) data, vocativo, corpo do texto e assinatura;
- b) identificação do problema e suas causas;
- c) exposição de argumentos que comprovem a necessidade de uma solução para o problema, vantagens que essa solução traria;
- d) sugestões de possíveis medidas para a solução do problema;
- e) agradecimentos sóbrios, assinatura;
- f) linguagem formal, atenta às normas do padrão culto; rigor no emprego de pronomes de tratamento.

Observa-se, nesse momento da transposição didática de Isadora, uma imbricação do trabalho com questões de organização textual do gênero (data, exposição de argumentos, agradecimentos, assinatura etc.) com questões linguísticas no nível sintático e lexical, como apontado por Reuter (2013, tradução nossa). As formas sintáticas (vocativos, neste caso) são observadas no trabalho com a construção da argumentação em função do seu uso, e não em termos de classificação sintática isolada, descontextualizada; da mesma forma que o trabalho com unidades lexicais que contribuem para a organização do gênero, como os pronomes de tratamento. Assim, a professora Isadora demonstra para seus alunos os modos de organização textual, sintática e lexical do gênero carta de solicitação a partir de seu uso na produção deste gênero.

- Oficina 6: A produção do gênero

Em grupos, os alunos foram convidados a produzirem uma carta de solicitação a partir dos conhecimentos já construídos nas oficinas anteriores. Essa versão do texto é que seria objeto de revisão e reescrita nas oficinas seguintes do PDG. Ainda nesta oficina, os grupos tiveram uma primeira atividade de hetero-revisão (BARBEIRO; PEREIRA, 2007), na qual os grupos trocaram suas cartas e comentaram as dos outros, de modo a contribuir para o desenvolvimento da textualidade de cada carta. A professora sinalizou, em relato analítico sobre este trabalho, o fato de que os alunos conseguiram perceber, com base nos conhecimentos construídos sobre argumentação, quais cartas possuíam argumentos inconsistentes ou “fracos” para os objetivos do projeto.

- Oficina 7: Reescrevendo em grupo

Considerando as ponderações feitas na heterorevisão realizada na oficina anterior, os alunos foram convidados a reescreverem suas cartas nesta oficina. Após a revisão, das seis cartas escritas pela turma, duas seriam selecionadas, em votação, como mais adequadas ao gênero estudado e ao objetivo do projeto. Depois, na oficina seguinte, nova votação para escolher aquela que seria enviada à empresa. Nota-se, nesta oficina, uma preocupação didática da professora em tornar significativa a atividade de reescrita através da estratégia de votação nas cartas que melhor representem o objetivo do trabalho e fidelidade ao gênero estudado. Essa estratégia, ainda que não presente nas ponderações de Reuter (2013, tradução nossa) sobre o trabalho didático com o gênero em si, agrega valor ao trabalho didático de Isadora, ao manter os alunos engajados na atividade.

- Oficina 8: A escolha da carta e a produção final

Esta oficina continuou o trabalho de reescrita da carta de solicitação de doação, a partir da escolha do texto da turma que serviria de base à carta que seria coletivamente assinada. Feita a votação a partir dos dois exemplares selecionados na oficina anterior, o trabalho da professora consistiu em, coletivamente, revisar a carta de solicitação de doação, pontuando, especialmente, aspectos como clareza na exposição do problema e dos argumentos. Concluída essa atividade, a carta de solicitação de doação foi enviada à empresa amiga do meio ambiente para quem seria solicitada a doação das lixeiras.

- Oficina 9: Produção da grade de avaliação

Um dos aspectos mais discutidos na formação continuada cooperativa, especialmente na “comunidade de indagação”, é a avaliação do trabalho com gêneros de texto em um PDG. A estratégia indicada é, como já demonstrado no PDG de Alice, a adoção de uma grade de avaliação que seja construída a partir dos elementos do gênero trabalhados nas oficinas do PDG, preferencialmente de maneira conjunta com os alunos⁷. Essa grade desvela, em termos analíticos, uma questão muito interessante: além de sistematizar o que foi trabalhado, revela, de maneira pontual, aquilo que o professor considera essencial em termos de aprendizagem do gênero. Afinal, aquilo que é passível de avaliação é aquilo que se espera que tenha sido aprendido. A seguir, a grade de avaliação (Quadro 6) coconstruída por Isadora com seus alunos:

Quadro 6 – Grade de Avaliação PDG Carta de solicitação

Aspectos a considerar	Atingiu	Atingiu em parte	Não atingiu
A linguagem empregada está adequada ao gênero?			
O problema foi apresentado com clareza?			
Os argumentos estão claros e convincentes?			
A estrutura do gênero foi respeitada e nenhuma parte foi esquecida?			
Compreendi e consigo redigir uma carta de solicitação?			

Fonte: Isadora (2014).

⁷ Cabe salientar que movimentos de avaliação foram realizados antes mesmo da coconstrução da grade de avaliação do PDG pela professora com os alunos. Nas Oficinas 7 e 8 temos momentos em que foram realizadas avaliações da aprendizagem dos alunos, ainda que sem a grade apresentada nesta Oficina.

Na grade de avaliação apresentada, observamos a preocupação da professora em respeitar as capacidades de linguagem dos alunos de 5º ano, pois não apresenta elementos complexos que estão além de sua capacidade de compreensão e avaliação nos itens sugeridos. Consoante Cerqueira e Martins (2013), Isadora foi capaz de, na mobilização de conceitos relacionados ao gênero, *selecionar* o que seria avaliado, considerando “i) conteúdos decorrentes da especificidade do texto em causa e ii) dificuldades diagnosticadas nos alunos”. Assim, supera a tentação de, como professora de Língua Portuguesa, “corrigir tudo” ou trabalhar todos os aspectos possíveis do gênero.

Sobre a grade em si, os quatro primeiros itens da avaliação remetem, ainda que genericamente, para elementos de estrutura do gênero, de conteúdo temático e, por que não, de estilo, ao atentar para o uso adequado da linguagem. Por si só, esta grade fala da transposição didática do conceito de gênero de texto realizada no planejamento do PDG sobre carta de solicitação de doação. A apropriação do conceito de gênero de texto e sua abordagem praxiológica é que permitem à professora Isadora tratar de elementos intrínsecos ao conceito de gênero de texto de maneira adequada ao seu contexto de atuação, notadamente na perspectiva da transposição didática. Ao coconstruir com os alunos essa grade de avaliação, Isadora mobiliza saberes relacionados à didática da língua e ao conceito de gênero de texto, demonstrando, ainda que preliminarmente, uma transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico, que regula e controla o comportamento psíquico (FRIEDRICH, 2012) da professora e de seus alunos na atividade didática de avaliar a produção textual da carta de solicitação de doação. Isso se mostrará mais claramente na análise que faremos do artigo em que Isadora apresenta e discute esse trabalho com o gênero carta de solicitação. Isadora, entretanto, seguiu uma estratégia bastante tradicional ao usar a grade de avaliação, pois a empregou apenas no momento final de seu PDG, como forma de os alunos se autoavaliarem.

- Oficina 10: Avaliando o PDG e os conhecimentos construídos

Esta última oficina do PDG da professora Isadora, ainda que não aborde especificamente nenhuma questão sobre o conceito de gênero de texto, cabe ser aqui descrita pelo seu caráter de sistematização e capitalização da aprendizagem dos alunos acerca da produção de uma carta de solicitação. O último item da grade de avaliação já sinalizava para isso e, nesse momento, Isadora voltou claramente ao trabalho realizado nas oficinas anteriores e discutiu com os alunos o significado das aprendizagens concebidas

no PDG. Em relato sobre esta atividade, a professora salientou que muitos alunos afirmaram que o conhecimento que adquiriram neste PDG poderia ser empregado em outros contextos, nos quais, porventura, tivessem de redigir alguma solicitação. Ainda que não seja objeto de análise nesta tese, a transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico também pode ter chegado aos alunos de Isadora, pois, a partir deste trabalho, também poderão, possivelmente, controlar, de maneira consciente, o seu trabalho com a linguagem em gêneros do domínio do argumentar, especialmente em cartas de solicitação de doação.

Encerrando este primeiro movimento analítico, em que a subdimensão da transposição didática do conceito de gênero em um PDG foi evidenciada, podemos constatar que boa parte dos aspectos elencados por Reuter (2013, tradução nossa) para o trabalho didático com gêneros de texto foram apreendidos no trabalho de Isadora. A eventual incompletude da transposição didática e do trabalho com o conceito de gênero de texto, quando se considera o ideal em termos de escrita do planejamento didático, pode ser relativizado quando se considera que essa “vigilância epistemológica” em torno do conceito de gênero de texto não costuma fazer parte da escrita profissional de professores quando do planejamento de seus PDGs.

Diante do que vimos na análise da transposição didática de Alice e de Isadora, podemos sinalizar, preliminarmente, para a existência de uma reconfiguração do conceito de gênero de texto que se dá na elaboração de um PDG. Essa reconfiguração indicia a transformação do conceito em instrumento psicológico para agir, mas também desvela a possibilidade de encontrar nas práticas didáticas de professores objetos de saber e elementos para a/da construção do conhecimento. Antes de tecermos maiores considerações sobre o que a transposição didática do conceito de gênero de texto indicia do desenvolvimento profissional de Isadora, seguiremos analisando o seu trabalho com o PDG “O lixo que transforma vidas”, agora através da análise do artigo em que a professora reflete sobre essa experiência didática.

5.2.1.3 A Escrita do Artigo Científico sobre o PDG “O Lixo que Transforma Vidas”

- O contexto geral de produção do texto

No semestre seguinte à produção dos PDGs com gêneros pertencentes ao domínio do argumentar (2012/2), os professores participantes de nossa “comunidade de indagação” foram desafiados a produzirem um artigo em que apresentassem e refletissem sobre sua experiência nesse âmbito. Essa produção tinha como objetivo a participação no segundo livro do projeto, que versaria, exclusivamente, sobre o domínio do argumentar (sobre a caracterização desse domínio para nossa “comunidade de indagação”, recomendo a leitura de Kersch (2014b)). A produção do artigo efetivamente ocorreu em 2013 e a publicação do livro em 2014 (*Caminhos da Construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*, com organização de Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch). Isadora prontamente atendeu ao desafio, engajando-se na produção do artigo que reflete sobre sua experiência com o PDG “O lixo que transforma vidas”.

A situação de produção do texto era clara: os professores que aceitaram o convite deveriam escrever para seus pares, professores da educação básica, apresentando, brevemente, uma contextualização do seu trabalho e focalizando, especificamente, o trabalho didático com o gênero de texto abordado em seu PDG. Paralelamente, deveriam/poderiam apresentar reflexões sobre o significado deste trabalho para sua prática docente. A grande responsabilidade estava no escopo da publicação: seria lançado por uma editora de alcance nacional, logo, o cuidado com a escrita teria de ser acentuado em diferentes aspectos, dado que muitos dos leitores/interlocutores não conhecem o contexto de formação dos professores e as singularidades de seu espaço de atuação. Além disso, seria necessário demonstrar conhecimento e apropriação dos conceitos-chave do trabalho com PDGs (apresentados no Capítulo 2 desta tese), pois esses artigos serviriam como forma de divulgação da metodologia de trabalho com projetos didáticos de gênero.

Entre versões e revisões discutidas na “comunidade de indagação”, Isadora chegou a um texto de 14 páginas, organizado em 7 seções, que abordam desde “como tudo começou”, a elaboração de seu PDG, seu passo a passo e uma reflexão consistente sobre a prática social e o trabalho com PDGs. A partir de nossa leitura deste texto, fomos, atentamente, demarcando os segmentos em que Isadora tematiza claramente o conceito de gênero de texto, discutindo ou (re)elaborando-o à luz de suas experiências e formação. A partir desse levantamento, submetemos os excertos a uma análise linguístico-textual, seguindo o modelo analítico do

ISD (BRONCKART, 1999; MACHADO; BRONCKART, 2009), com vistas a caracterizar linguisticamente a (re)configuração do conceito de gênero de texto demonstrada na transposição didática em um conceito (re)elaborado e orientado pela reflexão teórica, mais próximo da conceitualização científica, na qual, segundo Kleiman (2005), as incoerências próprias dos saberes pragmáticos tendem a ser menos presentes. Com isso, buscamos evidenciar traços da reconfiguração desse saber praxiológico em saber epistemológico e relacionamos isso à questão do desenvolvimento profissional docente, visando a responder as indagações que (nos) propusemos acerca da abordagem do conceito de gênero de texto a partir de sua dimensão psicológica na escrita reflexiva do professor. Observe-se, a seguir, a sistematização desse movimento analítico.

- Análise dos níveis organizacional e enunciativo

O objetivo da análise apresentada nesta seção é identificar e caracterizar linguístico-textualmente, segundo princípios do ISD (BRONCKART, 1999; MACHADO; BRONCKART, 2009), alguns elementos importantes dos níveis organizacional e enunciativo do artigo científico da professora Isadora, mais especificamente, quando da reflexão acerca do conceito de gênero de texto. Para isso, realizamos a leitura atenta do texto de Isadora, sinalizando os segmentos em que ela tematiza explicitamente esse conceito, tanto de maneira mais conceitual/epistêmica, quanto quando aborda este conceito de maneira didática/praxiológica.

Realizado esse mapeamento, chegamos a um total de 16 segmentos textuais em que o conceito de gênero é colocado em evidência, nas duas formas de tematização elencadas nesta tese. Para fins de delimitação dos segmentos, obedecemos a um critério meramente textual: a unidade considerada foi o parágrafo em que o segmento encontra-se inserido. A seguir, apresentamos o Quadro 7 com essas ocorrências, identificando a tematização que julgamos predominante no segmento e o tipo de discurso presente em cada um deles.

Quadro 7 – Os segmentos temáticos e os tipos de discurso na escrita de Isadora

(continua)

Identificação	Segmento	Tematização	Tipo de discurso
Isadora_G1	A resposta veio mais uma vez a partir da pesquisa: uma carta de solicitação de doação. Mas essa seria a solução? Como escrever uma carta dessas se não conhecíamos esse gênero textual?	Praxiológico	Relato Interativo
Isadora_G2	Nesse ponto, foi necessário que, eu, a professora, buscasse a modelização do gênero, pois é fundamental que antes de expor os alunos ao gênero, seja ele qual for, a professora o conheça muito bem.	Praxiológico	Relato interativo
Isadora_G3	Em nosso dia a dia, estamos inseridos em meio às mais diferentes situações comunicativas e, para cada uma dessas situações usamos um determinado gênero textual. Entre tantas possibilidades, estão aqueles gêneros que permitem expressarmos nosso posicionamento acerca de alguns problemas sociais que encontramos cotidianamente, entre esses gêneros encontramos a carta de solicitação.	Epistêmica	Relato interativo teórico-misto
Isadora_G4	As cartas de solicitação são marcadas pela presença de argumentos que levem o destinatário a atender o que nela é solicitado, por isso podemos dizer que a mesma pertence ao domínio do argumentar.	Epistêmica	Relato interativo teórico-misto

(continuação)

Identificação	Segmento	Tematização	Tipo de discurso
Isadora_G5	Este gênero obedece a uma estrutura previamente definida. Observadas outras cartas de reclamação, destaco os elementos que fazem parte de uma carta de solicitação [...].	Praxiológico	Relato interativo
Isadora_G6	Cabe ainda ressaltar que, diferentemente das cartas sociais, não cabe em cartas de solicitação nenhum tipo de aproximação, ou seja, expressões acaloradas como, por exemplo, finalizar com abraços e ou expressões afins. Uma das marcas deste gênero é a formalidade.	Epistêmica	Teórico
Isadora_G7	Percebemos, então, que, para atingirmos o nosso objetivo, precisávamos dominar um gênero textual até então desconhecido pelos alunos. A caminhada foi longa até chegarmos a esse ponto, mas foi de uma demanda social real que se originou o nosso primeiro PDG.	Praxiológico	Relato interativo
Isadora_G8	Como os alunos já estavam bem inteirados do problema que tinham para resolver e como fariam para tentar solucioná-lo, propus que, em duplas, redigissem uma carta de solicitação de doação das lixeiras. Antes, porém, lhes expliquei que esta seria a primeira aula de um projeto em que todos nós aprenderíamos sobre esse gênero textual. Sugeri que redigissem pensando em como convencer a empresa a fazer a doação e os deixei escrever. Assim que todos estavam prontos, me entregaram suas cartas.	Praxiológico	Relato interativo

(continuação)

Identificação	Segmento	Tematização	Tipo de discurso
Isadora_G9	De posse dessa produção, foi possível observar qual era a noção acerca da estrutura do gênero, e também foi possível perceber os tópicos de linguagem que deveriam ser trabalhados durante o projeto.	Praxiológico	Relato interativo teórico-misto
Isadora_G10	[...] A tarefa do grupo era ler a carta e anotar o que consideravam serem as principais características do gênero. Assim que terminassem as conclusões, deveriam ser compartilhadas com os demais colegas. Os alunos deveriam também ler o exemplo com qual trabalharam.	Praxiológico	Relato interativo
Isadora_G11	Nessa oficina, nos detivemos a analisar a linguagem empregada nas cartas de solicitação e coletivamente estabelecemos as principais características. Para tanto, retomamos a estrutura do gênero: [...].	Praxiológico	Relato interativo
Isadora_G12	Nesse momento, foi possível perceber o quanto os alunos estavam envolvidos com o projeto e com o objetivo que haviam traçado, pois deixaram de lado as “alianças” naturais e presentes em qualquer grupo e se propuseram a realmente analisar e escolher as duas melhores cartas do ponto de vista da fidelidade ao gênero. Esse é um exemplo de construção do conhecimento acerca do gênero e respeito para com o objetivo.	Praxiológico	Relato interativo

(continua)

Identificação	Segmento	Tematização	Tipo de discurso
Isadora_G13	<p>Para tentar solucionar o problema, foi necessário dominar um gênero textual. Os gêneros textuais são oriundos das ações sociais, ou seja, são formas verbais mais ou menos estáveis realizadas em contextos próprios.</p>	Epistêmica	Teórico
Isadora_G14	<p>Sendo assim, fazemos uso dos gêneros à medida que a situação social surge. No entanto, para poder exercer plenamente a cidadania, necessitaremos o domínio deste ou daquele gênero textual. Por isso, é importante que os alunos possam conhecer o maior número possível de gêneros textuais, observando a prática social. Ou ainda como afirma Porto (2009, p. 38):</p> <p>“O ensino dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente não só amplia sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também lhes aponta as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem”.</p>	Epistêmica	Relato interativo teórico-misto

(conclusão)

Identificação	Segmento	Tematização	Tipo de discurso
Isadora_G15	No caso do PDG “O lixo que transforma vidas”, o problema estava dado, a necessidade social era explícita. O que nos faltava era o domínio do gênero textual que precisaríamos para que conseguíssemos atingir o objetivo [...].	Praxiológico	Relato interativo
Isadora_G16	Seguindo essa perspectiva, podemos dizer que o nosso PDG foi um sucesso, pois chegamos ao domínio do gênero e exercemos a cidadania plena, praticamos o nosso direito de expressão e buscamos a solução para um problema bastante sério: o descarte incorreto dos dejetos. Ou seja, tentamos fazer nossa parte em relação à responsabilidade ambiental e social.	Praxiológico	Relato interativo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos notar, há uma distribuição dos segmentos temáticos entre o tipos de discurso *relato interativo* (10 segmentos), *teórico* (2 segmentos), além da presença de um híbrido de ambos, o discurso *interativo teórico-misto* (com 4 segmentos). Nota-se, nessa prévia análise, semelhanças na distribuição dos tipos de discurso utilizados pelas professoras Alice e Isadora: à exceção do discurso interativo em um segmento de Alice, os demais tipos de discurso estavam presentes, em quantidade bastante similar, nos segmentos de Isadora também.

A predominância do tipo de discurso relato interativo provavelmente se justifique pela relação que Isadora mantém com o conteúdo mobilizado em sua escrita. Bronckart (2006), ao discutir a organização dos discursos, alerta que eles “[...] são as modalidades de estruturação das práticas de linguagem por meio das quais os aspectos ilocutório e locutório são integrados e que ‘dizem’ o mundo, ao agir no mundo”. (BRONCKART, 2006, p. 76). Nesse sentido, ecoando Bakhtin, faz uma distinção entre discursos primários (estruturados na ação) e discursos secundários (estruturados em ação), chamando a atenção para o fato de que estes “constituíam uma forma particular de ação significativa, a **ação** de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 77,

grifo do autor). Especificamente sobre o relato interativo, Bronckart (2011, p. 31, grifo do autor, tradução nossa) afirma que:

A mobilização do relato interativo permite o estabelecimento de um *raciocínio por exemplo* (ou *por caso*). Essa forma de raciocínio não se baseia em regras lógicas gerais (causalidade, implicação, inferência, etc.), mas na experiência social ou pessoal, ou em uma espécie de jurisprudência⁸.

Ora, considerando o contexto de produção do artigo de Isadora, e, mais ainda, o contexto de circulação de seu texto (interlocutores desconhecidos de múltiplas realidades e regiões do país), a escolha por organizar o discurso em que reflete sobre sua prática baseada, predominantemente, em um tipo de discurso interativo teórico-misto, em que há disjunção em relação à situação de produção do texto, mas há presença de índices de pessoa, notadamente através de emprego de pronomes de 1ª e 2ª pessoa e/ou desinências verbais, a professora, como bem demonstrou Bronckart (2011), estabelece um raciocínio prático, pautado no exemplo, no seu exemplo de trabalho com gênero de texto. Em outras palavras: Isadora parece querer persuadir, em seu artigo, seu(s) (possível/is) leitor(es), que seu raciocínio tem um estatuto de reconstrução do seu contexto de trabalho e de emergência do conceito de gênero de texto nesse contexto. Esse raciocínio, cabe mencionar ainda, tende a apresentar uma carga maior de representação individual do conceito, especialmente quando comparado ao uso do discurso teórico, como faremos em tempo. Ao relatar interativamente sua ação, Isadora também a reconfigura, ao apresentar uma compreensão do conceito de gênero de texto em muito ampliada em relação à compreensão que demonstra no texto de prefiguração seu PDG, como observamos anteriormente. Se considerarmos, a título de exemplificação, que na primeira subdimensão de análise observamos que Isadora demonstrava particular apreensão do conceito em termos de estrutura composicional, estilo e conteúdo temático (BRONCKART, 1999), agora notamos, também, a relação do gênero de texto com a prática social em que ele pode ser empregado (ex.: segmentos Isadora_G15 e Isadora_G16), ampliando a relação do conceito de gênero com a situação de interlocução.

Evidentemente, não podemos assegurar que essa consciência da relação do conceito de gênero com o contexto de uso não estivesse presente na mente de Isadora naquele momento de escrita. No entanto, é a verbalização explícita do conceito, nos segmentos textuais destacados, que nos permite considerar algo acerca de sua tomada de consciência da

⁸“La mobilisation du *récit interactif* permet la mise en place d’un *raisonnement par l’exemple* (ou *par cas*). Cette forme de raisonnement ne se fonde pas sur des règles logiques générales (de causalité, d’implication, d’inference, etc.), mais sur l’expérience sociale ou personnelle, ou encore sur une sorte de *jurisprudence*”. (BRONCKART, 2011, p. 31, grifo do autor).

relevância de explicitar isso ao(s) seu(s) interlocutor(es) – e, também, do próprio conceito, que aparece (re)formulado. 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 escrita de Isadora, leva-nos a considerar que ocorreu, entre o primeiro escrito de trabalho (seu PDG) e o segundo escrito (o artigo), aquilo que Bota (2011) denomina de “aprendizagem epistêmica”. Essa aprendizagem, baseada numa conexão qualitativa e dinâmica entre os processos (op. cit., p. 201), produziu novas conexões entre pensamento e linguagem, demonstrando que Isadora 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 analisarmos os demais segmentos temáticos empregados por Isadora e a referência a gênero de texto neles empregada.

São quatro os segmentos temáticos em que Isadora se vale de um tipo de discurso híbrido, o discurso interativo teórico-misto. Nesse tipo de discurso, características linguísticas tanto do tipo de discurso interativo quanto do discurso teórico são postas em cena. Assim, Isadora, ao tematizar o conceito de gênero de texto nos segmentos G3; G4; G9 e G14, mescla implicação e autonomia em um discurso conjunto, no mundo do expor, no qual faz perceber que a compreensão acerca do conceito de gênero de texto oscila entre algo comum, cotidiano, que pode ser (re)contado na interação – no discurso interativo – ou algo que tem um modo de organização lógico, argumentativo – no discurso teórico.

São quatro os segmentos temáticos em que Isadora se vale de um tipo de discurso híbrido, o discurso interativo teórico-misto. Nesse tipo de discurso, características linguísticas tanto do tipo de discurso interativo quanto do discurso teórico são postas em cena. Assim, Isadora, ao tematizar o conceito de gênero nos segmentos G3, G4, G9 e G14, mescla implicação e autonomia em um discurso conjunto, no mundo do expor, no qual faz perceber que a compreensão acerca do conceito de gênero de texto oscila entre algo comum, cotidiano, que pode ser (re)contado na interação – no discurso interativo – ou algo que tem um modo de organização lógico, argumentativo – no discurso teórico.

Neste último tipo de discurso vale a pena demorarmos um pouco na análise. Nos extratos assim classificados, a compreensão sobre o conceito de gênero de texto não está diretamente ligada à compreensão individual do sujeito, à sua experiência vivida ou ao contexto imediato de enunciação, mas, antes disso, a uma esfera de circulação de discursos (a academia) em que a validade deste se dá pela idoneidade e lisura da construção do raciocínio

(na escrita) – ou, consoante Bronckart (2011, p. 31), “[...]pela implantação de um raciocínio semi-lógico ou mesmo um raciocínio que tende ao formal”. Nesse tipo de discurso, o raciocínio que subjaz está amparado em uma abstração da situação de produção, além de apresentar uma análise de fatos regida por uma sucessão temporal dos eventos, na qual, ainda, podemos perceber a presença de argumentos, contra-argumentos e conclusões (BRONCKART, 2011, p. 31).

Os segmentos temáticos que apresentam o tipo de discurso teórico trazem à tona, na escrita de Isadora, uma tentativa de definição do conceito de gênero de texto. Num modo de expor autônomo e não-implicado em relação à situação de produção, Isadora ecoa a compreensão do que sejam gêneros de texto pautada, em grande parte, nas discussões realizadas a partir das leituras na “comunidade de indagação”. Isso será melhor explicitado quando, a seguir, apresentarmos a análise das vozes presentes nesses segmentos temáticos. Cabe, agora, ressaltar que o emprego do tipo de discurso teórico nesses segmentos motiva Isadora a apresentar um raciocínio “generalizado, abstrato e independente das circunstâncias particulares” (BULEA; BRONCKART, 2008, p. 77), segundo o qual o conceito de gênero de texto passa a ser representado em um domínio “fechado” (ou totalmente desvinculado dos fatos reais de seu trabalho com o PDG “O lixo que transforma vidas”), com base em premissas que podem ser explicitamente consideradas como tal

“Os gêneros textuais são oriundos das ações sociais, ou seja, são formas verbais mais ou menos estáveis realizadas em contextos próprios” (Isadora_G13).

Em termos de aprendizagem epistêmica e desenvolvimento profissional, o emprego desse tipo de discurso na escrita de Isadora denota, possivelmente, uma interiorização das unidades materiais (o termo gênero de texto) e significação (o conceito em si de gênero de texto) e uma interiorização de uma modalidade de produção de um discurso sobre esse conceito. Ao considerarmos a escrita reflexiva do professor em um artigo científico e a análise do tipo de discurso teórico nessa escrita, podemos conceber uma relação interessante de desenvolvimento profissional baseada na intervenção formativa da “comunidade de indagação”. Quando consideramos a passagem de um escrito para agir (o PDG) a um escrito reflexivo sobre o agir (o artigo), nota-se que há, neste movimento, uma problemática que impulsiona a internalização, o desenvolvimento do conceito e sua posterior externalização. Essa problemática gera um conflito interno no professor, que se vê desafiado a “falar”/escrever sobre algo do que está acostumado apenas a ouvir ou ler. Nesse desafio de escrever, o professor se vê diante de um debate social, no qual precisa apresentar uma

capacidade de organizar logicamente seu pensamento e refletir sobre seu trabalho, pautado, claramente, em conceitos científicos que legitimem o seu discurso. Há aqui um espaço notável para a emergência do desenvolvimento profissional e a apreensão de alguns de seus traços. Se o desenvolvimento não é linear e nem apreensível em um movimento contínuo ou pré-determinado, a emergência de um movimento de reconfiguração de um conceito, como observamos, permite que apreendamos alguns traços desse movimento de reconfiguração de um saber (e de um fazer) que tematizam o conceito de gênero de texto. Esse movimento, como parcialmente demonstramos, sinaliza para uma elaboração de um raciocínio disjuncto da situação de produção do discurso, que se apropria de uma representação coletiva (o conceito tal qual apresentado pelos textos teóricos), internaliza esse conceito, mediada pela ação verbal, incrementa o debate social do qual o professor faz parte e volta a esse mesmo debate a partir de uma (nova?) representação do conceito, dessa vez individual e marcadamente lógica e argumentativa. Em termos de desenvolvimento profissional, observamos que utilizar o conceito, tanto em sua escrita praxiológica quanto epistêmica, é reconfigurá-lo, tornando-o instrumento para seu agir. Para aprofundar essa reflexão, compete observarmos de que modo essa reconfiguração se marca, ainda, nas vozes sociais que se fazem presentes nos tipos de discurso selecionados nesta análise.

A respeito do conceito de vozes, no âmbito do ISD, vale recordar que, para Bronckart (1999, p. 326-327), “[...] as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Nesse sentido, a sua observação em textos empíricos nos permite depreender o posicionamento enunciativo que advém da gestão das vozes presentes no discurso em análise. Em nosso caso, ao observarmos os segmentos temáticos em que Isadora tematiza o conceito de gênero de texto – ou o seu trabalho didático com esse conceito – em seu artigo científico, conseguimos detectar o emprego, principalmente, da voz de autor. Essa voz de autor, no entanto, assume duas “possibilidades” distintas, conforme o movimento textual de Isadora: ora ela se posiciona como a voz que enuncia e assume o que é dito acerca do trabalho com gênero(s) de texto, ora divide essa responsabilidade com o coletivo de sua sala de aula, inserindo os alunos como “coenunciadores”. Isso fica mais claro no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – As vozes presentes na escrita de Isadora

Voz	Características	Exemplo
Voz do “coletivo de sala de aula”	Fala em nome do coletivo de trabalho que se instaurou na sala de aula (professora + alunos = nós), durante o trabalho com o gênero carta de solicitação de doação.	“Percebemos, então, que, para atingirmos o nosso objetivo, precisávamos dominar um gênero textual até então desconhecido pelos alunos. A caminhada foi longa até chegarmos a esse ponto, mas foi de uma demanda social real que se originou o nosso primeiro PDG”. (Isadora_G7).
Voz de autor	Mostra um posicionamento marcadamente pessoal de Isadora (em primeira pessoa do singular = eu) acerca do conceito de gênero de texto e seu trabalho didático e demonstra que Isadora conhece elementos teóricos acerca do conceito de gênero de texto e os ecoa em seu texto, em geral, ratificando a teoria (em primeira pessoa do plural = nós como plural majestático).	“Nesse ponto, foi necessário que, eu, a professora, buscasse a modelização do gênero”. (Isadora_G2). “Em nosso dia a dia, estamos inseridos em meio às mais diferentes situações comunicativas e, para cada uma dessas situações usamos um determinado gênero textual. Entre tantas possibilidades, estão aqueles gêneros que permitem expressarmos nosso posicionamento acerca de alguns problemas sociais que encontramos cotidianamente, entre esses gêneros encontramos a carta de solicitação” (Isadora_G3).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando o quadro acima, podemos nos perguntar: o que essas vozes nos dizem acerca da relação que se instituiu entre enunciador e interlocutores no artigo de Isadora? O que elas nos falam sobre a gestão enunciativa que Isadora efetiva em seu texto?

A presença de diferentes vozes traduz, em nossa interpretação, índices de um debate social, posto que Isadora orchestra, mediante o emprego dessas duas vozes, mas sem se desvincular da autoria, um modo de dizer que traz para o texto diferentes momentos de sua formação e experiência como docente, refletindo sobre o conceito de gênero de texto a partir de diferentes perspectivas, mas visando a uma forma de dizer que seja coerente e persuasiva,

além de demonstrar seu domínio sobre o conceito, concordando ou eventualmente o adaptando para sua realidade. A “voz do coletivo de sala de aula” traz, notadamente, a implicação dos alunos e a divisão da responsabilidade, talvez não apenas da responsabilidade enunciativa, que é também compartilhada, mas, antes de tudo, da responsabilidade pelo projeto e pelo trabalho realizado. Isso se torna mais claro ao observarmos as instâncias enunciativas que são postas em evidência em cada voz, pelo emprego de diferentes pronomes quando Isadora alterna entre a “voz do coletivo de sala de aula”, valendo-se de um “nós” que inclui os seus alunos, e a sua “voz de autor”, que oscila entre um “eu” ou um “nós” como plural majestático, já que fala sobre a teoria sem comprometer-se com o uso de um pronome ou flexão verbal de primeira pessoa. Os exemplos presentes no Quadro 6 nos permitem visualizar isso. Há, ainda, outros casos, em que a voz neutra se sobressai à do coletivo e à de autoria individual (Isadora_G6; Isadora_G9). Nesses, notadamente, Isadora está referindo-se a conceitos de gênero de texto, especialmente no tocante à sua estrutura formal.

Mas, como todo esse movimento analítico pode nos informar acerca da dimensão psicológica do conceito de gênero de texto no trabalho de Isadora? Ante o que até aqui foi exposto, considerações preliminares sobre a transformação do conceito em instrumento psicológico podem ser tecidas ao lembrarmos nossas perguntas norteadoras. Retomamo-las a seguir.

- Qual a influência sobre si mesmo desse instrumento psicológico?

Quando Isadora tomou para si o conceito de gênero de texto e o reconfigurou em seu agir, tanto praxiológico quanto epistêmico, notamos uma influência sobre o seu agir, demonstrada tanto em nosso primeiro movimento analítico quanto, especialmente no segundo. Ao observarmos as vozes presentes nos segmentos temáticos, claramente pudemos observar que Isadora apropriou-se do conceito de gênero de texto e o transpôs em seu trabalho, sendo influenciada por ele. Em Isadora_G2 vemos isso ao relatar a busca pelo “modelo didático do gênero” (ou seja, o conhecimento sistemático sobre o gênero que o professor produz ao elaborar um estudo sobre ele) para que se possa trabalhar com os alunos o gênero selecionado. Ao dizer-nos isso, Isadora também diz da influência desse conceito sobre si mesma. É a modelização didática que primeiro permite ao professor elencar os elementos “ensináveis” do gênero. Ou seja: é um agir sobre si mesmo(a) ao prefigurar seu trabalho didático.

- De que forma esse conhecimento implica uma autorregulação do seu trabalho?

Essa pergunta está diretamente relacionada à anterior e dá continuidade à sua resposta. Se o conceito de gênero de texto assume caráter de prefiguração do agir didático, de algum modo ele também permite ao professor que autorregule seu trabalho. Com Isadora isso fica evidente tanto na dimensão praxiológica, como quando ela produz com seus alunos a grade de avaliação do PDG, em que aspectos essenciais do conceito de gênero de texto (e de trabalho com gêneros de texto) vêm à tona; quanto na dimensão epistêmica, quando, em Isadora_G7, lemos que “Percebemos, então, que para atingirmos nosso objetivo, precisávamos dominar um gênero textual até então desconhecido pelos alunos...”. Ou seja: para que cumprisse seu papel e seu planejamento, para que “atingisse seu objetivo”, o domínio do gênero exerce um papel autorregulador: a partir da sua compreensão do conceito (e conhecimento do exemplar de gênero a ser trabalhado) é que Isadora e seus alunos caminhariam para chegar até o objetivo proposto.

- Há traços que permitam observar um gesto de autocontrole a partir dessa noção?

Ecoando Friedrich (2012), é válido lembrar que a transformação de um conceito em instrumento psicológico permite ao homem agir sobre seu próprio comportamento psíquico a fim de produzir um efeito desejado, do qual se é o objeto. Na transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico, Isadora se vale da função mediatizante do conceito para exercer, também, autocontrole sobre si mesma. A internalização do conceito permite a Isadora trabalhar com ele em dois níveis distintos: o da ação e o da reflexão. Em ambos, Isadora exerce um autocontrole sobre si. No nível da ação, é o domínio do conceito que lhe permite regular as aprendizagens que seus alunos farão ao longo do seu projeto didático de gênero. No nível da reflexão, é o domínio sobre o conceito que permite à professora realizar uma escrita reflexiva em que os diferentes tipos de discurso entrem em cena e coadunem com a perspectiva que ela quer demonstrar. Os referidos tipos de discurso permitem-lhe organizar o raciocínio e demonstrar domínio do conceito e autocontrole sobre sua empregabilidade no contexto ora investigado.

- Por fim, é possível ter acesso a “esquemas de utilização” do conceito em termos de uma expertise profissional no trabalho didático com gêneros de texto?

Ainda que essa análise seja baseada em um primeiro movimento de reflexão de Isadora sobre seu trabalho com gêneros de texto através da metodologia dos projetos didáticos de gênero, é possível perceber, sim, “esquemas de utilização” do conceito de gênero de texto no trabalho de Isadora. Em Isadora_G13, por exemplo, isso fica bastante latente. Ao enunciar que “os gêneros textuais são oriundos das ações sociais, ou seja, são formas verbais mais ou menos estáveis realizadas em contextos próprios”, Isadora não está apenas revozeando um conceito. Ela está atribuindo ao conceito sua própria significação, de modo reconfigurado. Ela está construindo, a partir do trabalho realizado na formação e, especialmente, em sua reflexão escrita, um movimento de autoria ao qual subjaz uma compreensão de como trabalhar com gêneros textuais. Coerentemente com seu movimento praxiológico, esse movimento epistêmico de Isadora possibilita enxergarmos um “mote de trabalho” com gêneros textuais pautado na compreensão de que há regularidade nos gêneros, quaisquer que sejam, mas que eles só assumem significado a partir da ação social. Ou seja: para se trabalhar com gêneros, é preciso também conhecer os contextos em que eles circulam e assumem valor e função.

A complementaridade da análise da transposição didática realizada por Isadora, somada a este movimento de análise da dimensão psicológica do conceito de gênero é que nos permitem assegurar que houve, de fato, uma internalização do conceito e, muito além disso, uma reconfiguração desse conceito no agir docente de Isadora. A análise dos tipos de discurso e dos raciocínios empregados por Isadora ao tematizar o conceito de gênero nos permite reafirmar isso. Assim, a hipótese bronckartiana segundo a qual os tipos de discurso assumem papel nodal da configuração de modos de raciocínio, que podem denotar efeitos desenvolvimentais e uma reestruturação psíquica (positiva), com a qual o sujeito opera em suas representações, é reforçada nesta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES (NEM TÃO) FINAIS

A investigação aqui apresentada assume agora contornos de finalização. A partir do conceito de gênero de texto, nossas reflexões foram sendo conduzidas na expectativa de desvelar um pouco mais o complexo fenômeno do desenvolvimento humano, mediado pelo social e, especialmente, pela linguagem. A escrita de professores em formação continuada foi assumida como objeto de análise. Nesse âmbito, tomamos como objeto de estudo a relação existente entre a escrita de um projeto didático de gênero (enquanto escrita praxiológica do agir) e um artigo científico (enquanto escrita epistêmica sobre um agir). Nesse *continuum* de escrita, buscamos complexificar a relação entre teoria e prática no trabalho com gêneros de texto e desenvolvimento profissional de professores.

Muito menos do que considerarmos esses escritos como “produtos” ou “resultados” de um desenvolvimento profissional, procuramos observá-los como “indícios/evidências” desse desenvolvimento (PEREIRA; CARDOSO, 2010), por permitirem ao professor rearranjar a relação com a ação que produzem ao tematizarem o conceito de gênero de texto. Nesse sentido, algumas linhas teóricas organizaram o desenho da investigação aqui apresentada. Assumimos os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2011) como linha-mestre da reflexão, conduzida no sentido de corroborar e colaborar com o programa de pesquisa dessa vertente teórica. A ela, alinhamos outros pressupostos, notadamente na área de formação de professores e didática profissional, para iluminarmos as reflexões que fizemos sobre um contexto específico de formação de professores. No referido contexto, a cooperação foi tomada como mote para a formação de professores que atuam na educação básica, na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS. Essa relação cooperativa orientou a discussão de conceitos teóricos (como o investigado nesta tese) e a própria construção de novos conceitos.

No seio desse trabalho cooperativo emergiu a construção do conceito de projetos didáticos de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012a), que (re)orientou o agir didático de muitos dos professores que participaram da formação continuada oferecida no escopo do projeto financiado pelo Observatório da Educação (Capes/Inep). Essa (re)orientação do agir didático dos professores encontrou inúmeras limitações, consoantes a programas de formação continuada desse tipo, mas encontrou também muitas possibilidades. Uma dessas possibilidades foi a retomada do conceito de gênero de texto como aspecto crucial do agir docente.

No Brasil, desde o final da década de 1990, esse conceito foi tomado como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa (os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de 1998,

oficializaram isso). As pesquisas no cenário educacional (autores) apontam, no entanto, para uma dificuldade de operacionalização do trabalho com esse conceito em sala de aula. Nossa pesquisa de Mestrado (CARNIN, 2011) também apontava para isso, ao evidenciar que o trabalho com produção textual realizada por alunas-professoras em momento de estágio não demonstra um domínio conceitual claro e sistemático sobre o conceito de gênero de texto, por parte das alunas-professoras, o que inviabilizava o trabalho com sequências didáticas.

Se, na formação inicial, essa lacuna está posta, como isso se dá na formação continuada? Partimos para campo com isso em vista, tentando encarar como possibilidade de investigação a análise do desenvolvimento profissional a partir da transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico. Esse objetivo conduziu nossas reflexões, orientadas principalmente pela seguinte pergunta:

- *Existem indícios linguístico-textuais, marcados na escrita do professor, que permitam visualizar relação de desenvolvimento profissional e a transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico? Que indícios são esses? Como eles evidenciam, ainda, uma relação entre o desenvolvimento profissional e a formação continuada cooperativa?*

Para podermos dar conta dessa(s) pergunta(s), procuramos observar, na escrita do professor, o modo como ele tematiza o conceito de gênero de texto, tanto na dimensão praxiológica quanto epistêmica. Desvelamos, a partir dessa observação, a (re)configuração das representações individuais que Alice e Isadora, nossas colaboradoras desta pesquisa, apresentam sobre o conceito. Fizemos isso a partir da descrição analítica da prefiguração do agir didático de ambas, no planejamento de um PDG, e da posterior reflexão que elas apresentam na escrita de um artigo científico sobre esse mesmo PDG. Nessa lógica, a escrita de nossas colaboradoras não serviu para reproduzir um discurso já existente sobre o conceito de gênero de texto. Antes, serviu como espaço para elucidar aspectos relacionados ao uso do conceito de gênero de texto enquanto instrumento psicológico, como as indagações que retomamos a seguir demonstram:

- a) qual a influência sobre si mesmo desse instrumento psicológico?
- b) de que forma esse conhecimento implica uma autorregulação do seu trabalho?
- c) há traços que permitam observar um gesto de autocontrole a partir dessa noção?
- d) por fim, é possível ter acesso a “esquemas de utilização” do conceito em termos de uma expertise profissional no trabalho didático com gêneros de texto?

Esse conjunto de indagações permitiu que organizássemos o exercício analítico que empreendemos de modo a tornar mais claros os resultados da pesquisa. Podemos sintetizar esses resultados em quatro diferentes ordens:

- a) na confirmação de que a escrita do professor é um poderoso instrumento para a tomada de consciência e a reconfiguração da representação do conceito de gênero de texto;
- b) na apresentação de uma análise linguístico-textual e discursiva que descreve a (re)configuração do conceito de gênero de texto e sua transformação em instrumento psicológico;
- c) na discussão sobre a escrita de professores como episteme de uma prática docente orientada *pela e para* a produção de conhecimento em situação de trabalho;
- d) na abertura de um espaço de pesquisa sobre a relação entre escrita, autoria e desenvolvimento profissional.

Pereira e Cardoso (2010, p. 140) asseguram que “[...] a escrita implica o sujeito na sua totalidade e relação com a alteridade e, nesta medida, é um contributo poderoso para aprender (a aprender) e para tomar consciência do que sabe e do que não sabe”. Na senda da afirmação das autoras, consideramos que as análises efetuadas nesta tese permitem corroborar com essa asserção. Alice e Isadora demonstraram, especialmente a partir da análise das vozes e índices de pessoa que empregam em seus textos, que se implicaram na escrita, seja através do uso da voz do coletivo de sala de aula, seja através do uso da voz de autor. Essa implicação passa, seguramente, pela tomada de consciência do que está sendo dito, na medida em que o emprego de índices de pessoa que marcam essa implicação não é algo inconsciente. As escolhas linguísticas por elas efetuadas trazem à tona um posicionamento enunciativo claramente marcado: Alice prefere implicar-se no texto pelo uso da primeira pessoa do singular enquanto Isadora faz isso no uso da primeira pessoa do plural, mas referindo-se unicamente a ela mesma. Em ambos os casos, a marca de autoria, no sentido bronckartiano do termo, se faz presente. Essa marca também pode dizer algo da reconfiguração do conceito de gênero de texto, que, no caso de Alice, é demonstrada com maior clareza na dimensão praxiológica, dado que ela favorece, em sua escrita, a apresentação do conceito a partir da ótica da transposição didática que ela realiza. No caso de Isadora, a reconfiguração também ocorre na transposição didática, mas torna-se ainda mais saliente na reflexão epistêmica que ela faz sobre o conceito em seu artigo científico. Nos segmentos temáticos que analisamos, Isadora apresenta uma clara reconfiguração do conceito, especialmente quando enuncia que

“[...] os gêneros textuais são oriundos das ações sociais, ou seja, são formas verbais mais ou menos estáveis realizadas em contextos próprios” (Isadora_G13).

Tomamos esse exemplo como evidência clara da reconfiguração do conceito de gênero de texto, potencializada pela escrita do professor.

Além de evidenciarmos segmentos temáticos em que o conceito de gênero de texto aparece, abordado tanto praxiologicamente quanto epistemicamente, ocupamo-nos em analisar mais finamente tais segmentos segundo os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2011; MACHADO; BRONCKART, 2009). Essa análise de cunho linguístico-textual e discursivo possibilitou a descrição da (re)configuração do conceito de gênero de texto, especialmente sob o viés da relação das unidades linguísticas empregadas e os modos de raciocínio que elas configuram. Optamos por realizar essa descrição a partir do artigo científico escrito por Alice e Isadora por entendermos que nesses textos é que as professoras (re)configuram o conceito mais claramente.

No *continuum* de escrita que vai da produção de seu PDG ao artigo que reflete sobre ele, a reorganização do conteúdo que observamos (o conceito de gênero de texto) rearranja a relação com a ação e, especialmente, com a *reflexão sobre a ação*. Esse processo de reflexão sobre a ação motiva uma escrita que explicita, entre outros elementos, o que foi internalizado acerca do conceito de gênero de texto. Nos segmentos temáticos analisados, Alice e Isadora demonstraram essa internalização através da (re)configuração do conceito através do uso de diferentes tipos de discurso (BRONCKART, 2011), pois essas unidades linguísticas denotam processos de pensamento que se organizam e se realizam nesses mesmos tipos de discurso. Dito de outra forma: a consciência do conceito de gênero de texto se torna (auto)acessível ao professor pelos tipos de discurso que ele mobiliza para/ao tematizar o conceito em sua escrita. Essa mobilização tem, ainda, uma relação clara com a construção de representações dos mundos formais, que também se materializam nos tipos de discurso utilizados.

A relação entre modos de raciocínio e tipos de discurso empregados na escrita desvelam, a nosso ver, elementos ligados à reconfiguração do conceito em termos psíquicos porque trazem à tona elementos da socialização do psiquismo consciente. Tal socialização se deu certamente – mas não unicamente, acreditamos – no âmbito da formação continuada cooperativa da qual nossas colaboradoras participaram. Como a transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico se mostra também pela interiorização de modos de usar/(re)produzir o conceito na escrita docente, seja na produção de um PDG, seja, especialmente nesta pesquisa, na produção de um artigo científico, a relação com a formação

continuada cooperativa está posta: é a assunção desse paradigma de formação que permitiu às professoras se desenvolverem profissionalmente a partir da socialização que o projeto proporcionava. Nossas análises evidenciaram bastante semelhança na escrita de Alice e Isadora com relação aos tipos de discurso e modos de raciocínio por elas empregados. Houve a predominância do tipo de discurso relato interativo, que suporta um modo de raciocínio pautado no exemplo pessoal. Outro tipo de discurso muito empregado por elas foi o interativo teórico-misto, seguido pelo discurso teórico. Este se vale de um modo de raciocínio pautado na lógica (ou semi-lógica) argumentativa, conduzindo a uma racionalização formal, enquanto aquele mescla essa característica com a do discurso interativo, pautado num modo de raciocínio notadamente prático. Tal semelhança pode indiciar uma construção de pensamento e representações mediada pelo coletivo de trabalho do qual faziam parte.

A passagem de um tipo de discurso a outro, na (re)configuração do conceito de gênero de texto (e do trabalho docente) através da representação disso na escrita das professoras, evidencia a mudança que ocorre na cognição de Alice e Isadora. A reestruturação psíquica dos saberes sobre o conceito de gênero de texto torna clara a transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico. A influência sobre si mesmo, a autorregulação do trabalho, o autocontrole e os esquemas de utilização do conceito de gênero de texto que apreendemos em nossas análises demonstram que tanto Alice quanto Isadora reconfiguraram o conceito. A partir daí, derivamos a hipótese de que a transformação em instrumento psicológico do conceito teórico permite pensarmos em uma reconfiguração do agir docente a partir de determinados tipos de formação continuada.

Essa reconfiguração, no caso dos nossos dados, foi adaptativa. Expliquemos melhor. A partir do contexto de atuação e enunciação, do momento de escrita de cada uma de nossas colaboradoras, elas exploraram diferentes aspectos do conceito de gênero de texto em função das representações que possuíam sobre as diferentes instâncias e relações de saber/conhecimento imbricadas na interação que seus escritos pressupunham. Essa reconfiguração adaptativa do conceito é não linear e se liga ao desenvolvimento profissional, que também não obedece a uma lógica pré-determinada e linear. As dimensões didática e conceitual do termo foram tematizadas pelas duas docentes, ainda que não de forma “plena”. Longe de sermos “vigilantes epistemológicos” da reconfiguração do conceito, observando as faltas e lacunas, pensamos que é possível propor um trabalho de reconfiguração “plena” do conceito. Essa reconfiguração plena seria diretamente ligada ao que Bota (2011) apresenta como “aprendizagem epistêmica”, notadamente no nível da “aprendizagem funcional”, que engloba uma capacidade permanente de realizar conexões múltiplas a partir de um determinado conhecimento.

Sobre a questão do conhecimento, outra contribuição desta pesquisa está relacionada à escrita de professores como *episteme* de uma prática docente orientada *pela e para* a produção de conhecimento em situação de trabalho.

Ao observarmos a escrita de Alice e Isadora depois de nossas análises, consideramos que elas, além de poder ser classificada em praxiológica ou epistêmica, podem também ser observadas em termos de uma escrita para *dizer* o conhecimento e uma escrita para *transformar* o conhecimento. Quando Alice e Isadora tematizam o conceito de gênero de texto elas *dizem* algo sobre o conhecimento que possuem e nossas análises demonstram e permitem reafirmar isso. Evidentemente, esse *dizer* também traz implicações sobre a *transformação* do conceito teórico em instrumento psicológico, igualmente por nós explorada. Mas há uma segunda dimensão, por assim dizer, dessa escrita para *transformar* o conhecimento que queremos discutir.

Se acreditamos que a escrita dos professores pode funcionar como *episteme* de uma prática docente orientada *pela e para* a produção de conhecimento em situação de trabalho, podemos igualmente acreditar no potencial dessa escrita para *transformar* o conhecimento docente. Expliquemos. O tensionamento entre universidade e escola e os saberes e ações que competem a cada uma delas é conhecido de quem atua na relação estabelecida entre ambas. A clássica dicotomia entre quem produz o conhecimento e quem o aplica foi, por muito tempo, reproduzida. Essa relação, no entanto, caminha para outra forma de agir. Vejamos o caso da formação continuada que serve de cenário a esta pesquisa.

Ao, cooperativamente, empoderarmos Alice e Isadora como agentes de teorização, como intelectuais, elas trazem, no bojo de sua escrita, saberes da ação com o conceito de gênero de texto, por exemplo. A escrita que fazem para pensar e construir um PDG ser legitimada, especialmente através da publicação de um artigo científico sobre isso, no espaço da formação continuada e da universidade *transforma* o seu conhecimento. Do saber *para agir* a um saber *para comunicar*, Alice e Isadora transformam o conhecimento que possuem e a análise dos tipos de discurso permite, novamente, reafirmar isso. Advogamos, assim, pela escrita de professores como espaço para essa escrita epistêmica que transforma e produz conhecimento.

No caso da formação continuada que embasa esta pesquisa, os saberes da ação dos professores também assumiram um estatuto epistemológico, de produção do conhecimento, pois foram eles que ajudaram a (re)orientar muitas das ações de formação que estavam imbricadas, entre outros aspectos, na reconfiguração do conceito de gênero de texto.

Esse estatuto epistemológico dos saberes da ação dos professores em formação continuada serviu como ponto de partida para essa escrita orientada *pela e para* a produção de

conhecimento em situação de trabalho do professor. Evidentemente, essa prática demandou, de formandos e formadores, um incremento nas práticas e eventos de letramento(s) de ambos os envolvidos com a formação continuada e o trabalho do professor. O resultado disso se marcou em práticas docentes orientadas pela produção de conhecimento e para a produção de conhecimento, como Alice e Isadora demonstram nos escritos aqui analisados.

Esta pesquisa, no entanto, não foi isenta de contingências e coerções. Como se trata de uma pesquisa-ação de cunho descritivo e com caráter longitudinal, encontramos limitações, primeiramente, na definição dos colaboradores da pesquisa. Inicialmente, projetamos acompanhar os professores ao longo dos quatro anos de duração da pesquisa. Isso se mostrou inviável pela oscilação dos participantes da “comunidade de indagação” que frequentemente sofria alterações, com saídas ou trocas de professores bolsistas. Outra limitação diz respeito à delimitação do objeto de estudos. O conjunto de textos para lidar na pesquisa foi definido com maior clareza apenas no último ano da pesquisa, após a publicação do segundo livro da coleção “Caminhos da Construção” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014). Isso, certamente, trouxe implicações às análises, que não puderam, por exemplo, ser aprofundadas em termos de observação dos mundos físico, social e subjetivo (BRONCKART, 1999) ou, ainda, serem contrastadas às análises de Vanhulle (2011, tradução nossa) sobre a compreensão do desenvolvimento profissional a partir da análise do discurso dos professores.

A própria multiplicidade de papéis exercidos pelo pesquisador, que ora atuava como formador, ora como pesquisador trouxe coerções à pesquisa. Ao mesmo tempo em que essa ambiguidade de papéis concorreu para uma observação do cenário de pesquisa tanto “de dentro” quanto “de fora”, ela também exigiu do pesquisador a capacidade de se dedicar a duas atividades distintas simultaneamente. Muitas vezes acabamos dispensando mais atenção à face de formador em detrimento da de pesquisador, deixando o desenvolvimento da pesquisa em segundo plano, penalizando o desenvolvimento de atividades relacionadas à pesquisa da tese.

Por fim, a apreensão do conceito *de* gênero na escrita das professoras participantes dessa pesquisa versus a apreensão de um conceito *do* gênero (empregado no PDG) muitas vezes não é clara, imprimindo ao percurso investigativo contingências que se marcam nas análises realizadas.

Essas coerções e contingências implicam lacunas na pesquisa aqui finalizada, mas também implicam possibilidades de pesquisa futuras. A relação entre escrita, autoria e

desenvolvimento profissional, por exemplo, é um dos aspectos que pretendemos continuar investigando na pesquisa de pós-doutoramento¹ que iniciaremos ainda em 2015.

A análise dos escritos do professor, a possibilidade de identificação de outros índices de desenvolvimento presentes nesses escritos, o reconhecimento dos saberes que o professor produz em sua escrita, as expertises profissionais que podem e devem ser melhor conhecidas, a questão da autoria, no sentido bakhtiniano do termo, e sua relação com o desenvolvimento profissional são alguns dos aspectos que se delinearão como objetos passíveis de investigação a partir desta tese.

Convém reforçar, à guisa de conclusão, alguns dos aspectos essenciais que esta pesquisa permitiu desvelar:

- a reconfiguração (adaptativa) do conceito de gênero de texto em um projeto didático de gênero é uma forma de transformá-lo em instrumento para agir, tanto na dimensão praxiológica quanto epistêmica;
- essa reconfiguração traz evidências de um debate social entre diferentes atores (o discurso teórico empregado por nossas colaboradoras demonstra isso);
- a produção de um gênero secundário como um artigo científico talvez implique maior engajamento e reflexão epistêmica, pois estão situados em uma situação cultural mais complexa e relativamente mais desenvolvida;
- a validade da escrita enquanto instrumento de desenvolvimento profissional porque transforma o conhecimento docente;
- a complexidade em apreender marcas de desenvolvimento profissional a partir da transformação de um conceito teórico em instrumento psicológico.

Esses aspectos formalizam um pouco da contribuição desta pesquisa para a área em que ela se insere, mas não esgotam as possibilidades de interpretação e compreensão do fenômeno observado. Acreditamos que, ao adotar a perspectiva do desenvolvimento profissional, nenhuma conclusão pode ter caráter definitivo, pois no ciclo estabelecido entre língua, pensamento e agir, a transformação é processual, dinâmica e não se encerra. Pelo contrário, assume, sempre, a possibilidade de um devir.

¹ Trata-se do projeto “A escrita profissional e o trabalho docente: uma investigação acerca do desenvolvimento de professores”, aprovado pelo CNPq (Processo: 168139/2014-6), com vigência prevista para março de 2015 a fevereiro de 2016, sob supervisão da Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- ALICE. [Projeto didático de gênero *Ladainha de capoeira*]. São Leopoldo, 2011. Material didático produzido pela autora.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. Á. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. H. R. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCn's*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 149-181.
- BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.) *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2014.
- BOTA, Cristian. *Savoirs, textes et apprentissages en milieu universitaire: pour une analyse socio-discursive de travaux de validation pour le cours*. 2011. 340 f. Tese (doutorado em Ciências da Educação) -- Université de Genève, Genebra, Suíça, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3. ed. Brasília, DF, 1998.
- BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. Postfácio: ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 161-174.
- 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, 2013. p. 85-107.
- 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.
- BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E.; BRONCKART, J. P. As potencialidades epistemológicas e praxiológicas dos (tipos de) discursos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 42-83, 1. sem. 2008.

CARNIN, A. *Ensino de língua materna, construção de saberes & inovação: a formação continuada como instância de letramento e de ressignificação da prática docente*. 2008. 102 f. Monografia (Graduação em Letras) – Curso de Letras, Unijuí, Santa Rosa, RS, 2008.

CARNIN, A. *Entre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e o trabalho real: a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita*. 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2011.

CARNIN, A. *Na (in)visibilidade do trabalho do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento*. 2013. 88 f. Texto de qualificação (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2013.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CERQUEIRA, A.; MARTINS, B. (Trans)formar práticas de ensino da escrita: autorreflexão e erro. In: PEREIRA, L. Á.; CARDOSO, I. (Coord.). *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes gêneros de textos*. Aveiro: Editora da Universidade de Aveiro, 2013. p. 145-180.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORRÊA, M. C.; GUIMARÃES, A. M. M. (Org.) *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades*. Santa Maria: UFSM/PPGL, 2012.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. Apresentação. In: DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. (Org.). *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2009. p. 7-18.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DREY, R. F. *O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado*. 2011. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2011.

FAÏTA, D. Gêneros da atividade e estilos de conduta. In: BORZEIX, A.; FRAENKEL, B. (Coord.). *Langage et travail: communication, cognition, action*. Paris: CNRS, 2001.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERRÉZ, R. S. *Amanhecer Esmeralda*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FLORES, M. A. Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 391-412, jul./dez. 2003.

FRAENKEL, B. A pesquisa sobre os escritos do trabalho na interface entre Linguística e Antropologia. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 156-194.

FRANZ, W. Prefácio à segunda edição. In: ANDRIOLI, A. I. *Trabalho coletivo e educação*. 2. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GIMENEZ, T. (Org.). *Os sentidos do Projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Editora UEL, 1999.

GUIMARÃES, A. M. M. *Formação de professores: entre o acadêmico e o profissional*. Palestra apresentada no 2º Encontro Procad/Casadinho UFMG-UNISINOS, Belo Horizonte, 2014.

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, 2014. p. 167-188.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. Projets didactiques de genre et formation continue des enseignants. *Recherches et Applications*, Paris, 2015. No prelo.

GUIMARÃES, A. M. M.; DREY, R. F.; CARNIN, A. Parece difícil e é mesmo: sobre a dificuldade de falar sobre o trabalho docente na sala de aula. In: CORRÊA, M. C.; GUIMARÃES, A. M. M. (Org.) *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades*. Santa Maria: UFSM/ PPGL, 2012. p. 155-186.

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.). *Projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa: caminhos da construção*. Campinas: Mercado de Letras, 2012a. p. 21-44.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa: caminhos da construção*. Campinas, Mercado de Letras, 2012b.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES, A. M. M. et al. *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental*. Projeto de Pesquisa (mimeo), São Leopoldo, 2009.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. *On Ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press : NCRL/National Conference on Research in Language and Literacy, 2008.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 89-104.

ISADORA. [*Projeto didático de gênero Carta de solicitação*]. São Leopoldo, 2014. Material didático produzido pela autora.

KERSCH, D. F. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 54-64, 2014a.

KERSCH, D. F. Sobre as dificuldades e desafios de se trabalhar com gêneros do domínio do argumentar. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014b. p. 51-71.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental no contexto de um município brasileiro. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 6., 2011, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

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

KLEIMAN, A. B. As metáforas conceituras na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. L. M. (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 203-228.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed. 2000. p. 223-243.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.

LOUSADA, E. G. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 271-296.

MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: FAPESP, EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-100.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-78.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. D.; LOUSADA, E. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; FERREIRA, A. D. (Org.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: mercado de Letras, 2011. p. 15-28.

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

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 15-30.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 45-62.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.

MALABARBA, T. *O trabalho do professor de inglês em curso livre: na tessitura das prescrições*. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2010.

MELLO, H.; DUTRA, D. P. A colaboração crítica na formação contínua de professores. In: MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 77-94.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. dos. "Professor reflexivo". In: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=442>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

- PEREIRA, L. A.; CARDOSO, I. Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios? In: ANDRADE, A. I.; PINHO, A. S. (Org.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2010. p. 197-212.
- PEREIRA, R. C. M. (Org.) *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010a.
- PEREIRA, R. C. M. Ações de linguagem e prática docente: desafios e avanços na formação continuada. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010b. p. 17-33.
- PIETRO, J. F. de; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.
- REUTER, Y. Statut et usages de la notion de genre en didactique(s): retour sur quelques propositions. *Pratiques*, Paris, n. 157/158, p. 153-164, juin. 2013.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre, 2009.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- SIGNORINI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TINOCO, G. A. Mundos de letramento de professores em formação no agreste rio-grandense. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008. p. 63-89.
- VANHULLE, S. Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 145-169, 1. sem. 2011.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Originalmente publicado em 1934.
- WELLS, G. La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. In: ALCALDE, A. I. et al. (Org.). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grao, 2006. p. 19-28.
- ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP/PPG)
 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 068/2012

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 12/054 **Versão do Projeto:** 16/07/2012 **Versão do TCLE:** 15/07/2012

Coordenadora:

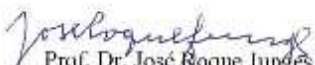
Profª. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (PPG em Linguística Aplicada)

Título: Gêneros de Texto em Ensino: por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 16 de julho de 2012.


 Prof. Dr. José Roque Junges
 Coordenador do CEP/UNISINOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você foi convidado(a) a participar de um estudo sobre o trabalho e a formação do professor de língua portuguesa em suas diferentes. O estudo está sendo conduzido pela Profª Drª Ana Maria de Mattos Guimarães, em colaboração com a Profª Drª Dorotea Frank Kersh e suas equipes de pesquisa. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender a relação existente entre a formação continuada do professor e o trabalho realizado por ele nos diferentes espaços de atuação que ele ocupa (sala de aula, escola, rede de ensino, universidade, entre outros), observando se a formação continuada do professor pode operar mudanças em seu trabalho. A participação no projeto requer gravações de aulas desenvolvidas durante a formação continuada, de reuniões de formação, entrevistas, registros de observações, coleta de materiais empregados (textos e recursos didáticos, por exemplo) e análise e divulgação dos dados de pesquisa gerados.

Não há riscos associados a sua participação nesta pesquisa. Sua participação, no entanto, ajudará-nos a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de língua portuguesa e à formação de docentes nessa área.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas a questionários serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, preencha e assine a seção que segue. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone 3590-8476 ou pelo e-mail anag@unisinovs.br.

Você receberá uma via deste documento de consentimento, que ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

 Profª Drª Ana Maria de Mattos Guimarães
 Pesquisadora Responsável

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 17.10.2012


Concordância do(a) professor(a) em participar:

Eu,.....
 concordo em participar do projeto acima descrito.

Assinatura: _____

Data: _____

Telefones para contato: _____

Melhores horários para contato: _____