

O Interacionismo Sociodiscursivo em foco:

reflexões sobre uma teoria em
contínua construção e uma
práxis em movimento

Organizadores

Ana Maria de Mattos Guimarães

Anderson Carnin

Eliane Gouvêa Lousada

Letraria 

O Interacionismo Sociodiscursivo em foco:

reflexões sobre uma teoria em
contínua construção e uma
práxis em movimento

Ana Maria de Mattos Guimarães
Anderson Carnin
Eliane Gouvêa Lousada
(Organizadores)

O Interacionismo Sociodiscursivo em foco:

reflexões sobre uma teoria em
contínua construção e uma
práxis em movimento

Araraquara
Letraria
2020

O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento

Projeto editorial

Letraria

Projeto gráfico e diagramação

Letraria

Capa

Letraria

Revisão

Letraria

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento.** Araraquara: Letraria, 2020.

ISBN: 978-65-990072-6-2

1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Teoria. 3. Práxis.

Comissão Editorial

Anise d'Orange Ferreira **(UNESP)**

Carla Lynn Reichman **(UFPB)**

Ecaterina Bulea Bronckart **(Universidade de Genebra, Suíça)**

Eliana Merlin **(UEL)**

Fatiha Parahyba **(UFPE)**

Flávia Fazon **(SEC Paraná)**

Francieli Freudenberg Martiny **(UFPB)**

Joaquim Dolz **(Universidade de Genebra, Suíça)**

Lídia Stutz **(UNICENTRO)**

Luísa Álvares Pereira **(Universidade de Aveiro, Portugal)**

Matilde Gonçalves **(Universidade Nova de Lisboa, Portugal)**

Siderlene Muniz Oliveira **(UTFPR)**

Simone Maria Dantas Longhi **(UFV)**

SUMÁRIO

O Interacionismo Sociodiscursivo e as pesquisas em linguagem e desenvolvimento humano: um caminho conjuntamente trilhado	08
Anderson Carnin Ana Maria de Mattos Guimarães Eliane Gouvêa Lousada	
Quelques réflexions sur les genres, dans leurs rapports aux textes et à la syntaxe	22
Jean-Paul Bronckart	
Sobre interação e intervenção formativas em contexto de desenvolvimento profissional docente: reflexões em curso	42
Anderson Carnin	
La perspectiva comunicacional desde el interaccionismo sociodiscursivo en la formación docente	72
Dora Riestra	
O papel das vozes enunciativas nas verbalizações de professores iniciantes sobre seu trabalho: reflexões sobre tomada de consciência e desenvolvimento	93
Eliane Gouvêa Lousada	
O trabalho da equipe gestora na educação infantil: conflitos do <i>métier</i>	117
Ermelinda Maria Barricelli	

O Programa de Residência Pedagógica: refletindo sobre a formação dos coletivos de trabalho	141
Betânia Passos Medrado Walison Paulino de Araújo Costa	
(Auto)reflexão e partilha na (re)construção de saberes para a futura atuação docente: efeitos da adoção de vinhetas na formação do estagiário	163
Juliana Alves Assis Andréia Godinho Moreira	
A elaboração de materiais didáticos com princípio formativo: a compreensão de docentes do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF	183
Caroline de Souza Ferreira Tânia Guedes Magalhães	
Concepções teórico-metodológicas defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da análise linguística/semiótica	227
Eulália Leurquin	
Formação de professores e ensino de gramática com foco nas práticas de análise linguística	248
Ana Maria de Mattos Guimarães Fernanda Vanessa Machado Bartikoski	

A seleção de textos para o ensino de conceitos gramaticais na formação de professores de português Lília Santos Abreu-Tardelli Renan Bernardes Viani	268
Articulações teóricas para ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos Vera Lúcia Lopes Cristovão Jacqueline Costa Sanches Vignoli	290
A escrita na iniciação científica: da materialidade textual à influência da cultura disciplinar Regina Celi Mendes Pereira	309
Multimodalidade e leitura em uma reportagem da Revista Veja Luzia Bueno Audria Albuquerque Leal Maria de Fátima Guimarães	331
O agir jornalístico e representações multimodais sobre o racismo: análise das primeiras páginas de jornais portugueses a partir de uma abordagem interteórica Rosalice Pinto Carla Teixeira	353
La didactique: la science de transmission des savoirs dans la société Bernard Schneuwly Rita Hofstetter	378
Biodatas dos autores e organizadores	400

O Interacionismo Sociodiscursivo e as pesquisas em linguagem e desenvolvimento humano: um caminho conjuntamente trilhado

Anderson Carnin

Ana Maria de Mattos Guimarães

Eliane Gouvêa Lousada

O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

Guimarães Rosa

Toda apresentação de livro cumpre, a nosso ver, uma dupla tarefa: ao passo que incide sobre ela a expectativa de situar o/a leitor/a sobre o volume que ora se tem em mãos, cumpre também o papel de compartilhar um pouco da história do livro que ela inaugura. No caso deste, em especial, vale começar por essa última tarefa para, em seguida, chegar à primeira. Justificamo-nos: como se trata de uma obra coletiva, sua história pode revelar muito daquilo que individualmente cada texto propõe-se a discutir.

A gênese deste volume está atrelada ao VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), realizado em julho de 2019, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – campus Porto Alegre, e na caminhada conjunta de pesquisadores/as brasileiros/as e estrangeiros/as que compartilham pesquisas desenvolvidas com

(ou a partir do) apoio do ISD. Aglutinados sob o propósito comum de fazer avançar o entendimento científico sobre o papel nodal da linguagem no desenvolvimento humano, esses/as pesquisadores/as procuram, em seus diferentes contextos de atuação, consolidar a relevância dessa *ciência do humano* no fazer científico – sem, contudo, descuidar de seu papel/impacto social, para além dos muros da academia.

Como organizador/as desse Encontro, realizado pela primeira vez no Sul do Brasil, observamos que seria de grande valia sistematizar e levar a um público maior, para além daquele que se fez presente no evento, algumas das contribuições nele apresentadas. Optamos por fazê-lo em formato de *e-book* pensando, justamente, na (desejada) ampla divulgação dos textos aqui compilados. Neste livro entrecruzam-se contextos de diferentes países e também três línguas que os identificam: português, espanhol e francês.

Alinhado aos pressupostos basilares do ISD, o VI Encontro assumiu como temática principal a questão da *linguagem e desenvolvimento humano e profissional*, procurando colocar em discussão os *desafios e perspectivas* de pesquisas realizadas sob esse escopo. Evidentemente, esse mote não esgota as possibilidades de investigação que podem ser realizadas no âmbito do ISD e das profícuas articulações que vêm sendo produzidas no campo, especialmente no cenário brasileiro, em que a miscigenação se mostra constitutiva tanto de nosso tecido social quanto, em muitos casos, também das pesquisas aqui realizadas. Ainda que todos os/as pesquisadores/as convidados para contribuir com este volume tenham reconhecida trajetória em pesquisas ancoradas nos pressupostos do ISD, agrupar suas contribuições neste volume não foi tarefa simples.

A diversidade de temáticas de pesquisa, ênfases analíticas, objetos de reflexão, entre outros aspectos, desafiou-nos como

organizador/as – não foi fácil afinar esse coro de muitas vozes! De um lado, a reconhecida relação do ISD, em cenário brasileiro, com a questão da formação de professores (seja ela inicial ou continuada) e o desenvolvimento de sua profissionalidade – ou, nas palavras escolhidas para o VI Encontro: de seu *desenvolvimento profissional*. De outro, as diferentes possibilidades de análise dos textos/discursos para além de contextos formativos (como o agir jornalístico, a escrita/letramentos acadêmicos, a multimodalidade, a didática como disciplina científica) e a própria reflexão sobre princípios centrais do ISD (como a noção de gêneros de texto) todas elas calcadas em um princípio basilar do ISD: o *desenvolvimento da linguagem*. Em comum, como vemos, a noção de desenvolvimento, ou, alargando o sentido desse termo no quadro do ISD e aproximando-o de Guimarães Rosa: *a mudança*. Mudam-se os contextos, mudam as pessoas, mas um princípio segue firme: o ISD é um quadro teórico-metodológico com princípios sólidos (ver, por exemplo, Bronckart, 2008, 2006, 1999, entre outros), bem definidos, mas é também aberto, em contínuo desenvolvimento, e aceita as distintas contribuições dos/as pesquisadores/as que, sob seu escopo, buscam formas de entender e significar o mundo, as mudanças humanas e seu contínuo desenvolvimento mediado pela linguagem. É um pouco disso que a história que até aqui contamos nos permite observar e que este livro nos permite evidenciar a partir de suas contribuições.

Inaugura as discussões apresentadas neste volume o capítulo “Quelques réflexions sur les genres, dans leurs rapports aux textes et à la syntaxe” (Algumas reflexões sobre os gêneros nas suas relações com os textos e a sintaxe), de Jean-Paul Bronckart (UNIGE). Ao retomar a história dos gêneros, o autor mostra a necessidade de explicitar a noção de gênero trazida por filósofos gregos, uma vez que a genericidade foi pouco enfocada em seus estudos, estando a ênfase dessa concepção muito mais ligada a tipos de textos da tradição literária (tragédia, comédia, epopeia, por exemplo) e aos modos de

enunciação. Coube a Volochínov a extensão do conceito de gênero aos textos “profanos”, centrando seu estudo nas interações verbais e chegando a formular um programa descendente de análise de gêneros. Também a Análise de Discurso de linha francesa contribuiu para o aprofundamento do estudo de gêneros ao propor a análise da língua nas suas interações com as dimensões sociais, praxiológicas e culturais do contexto. Segue-se a tomada de posição do Interacionismo Sociodiscursivo com relação às noções de texto, gênero de texto e tipos discursivos. Bronckart aponta quatro formas de interação que julga particularmente importantes para fundamentar as concepções do ISD: entre atividades gerais e atividades languageiras; constitutivas dos signos; entre organização textual e organização sintática e entre relações praxiológicas e gnosiológicas da linguagem. O olhar para essas interações permitiu solidificar noções como gênero de texto, mas sempre restam problemas a resolver, os quais são pontuados na seção final do capítulo.

Voltando-se a questões ligadas à formação de professores/as e/ou ao trabalho de ensino, vários capítulos podem ser aglutinados sob esse tema. Pensando em formação continuada de professores, o capítulo “Sobre interação e intervenção formativas em contexto de desenvolvimento profissional docente: reflexões em curso”, escrito por Anderson Carnin (UNISINOS), propõe discutir processos formativos de professores de português como língua materna, indagando sobre como a interação e a intervenção em processos formativos podem impactar o desenvolvimento profissional desses professores. Sendo assim, o autor analisa dados de uma oficina dedicada ao ensino da escrita e oferecida em 2018, procurando dar destaque às interações entre professor-formador e professores em formação. O objetivo maior é a identificação de reconfigurações de saberes e experiências docentes acerca do trabalho de ensinar a escrever na educação básica que emergem nesse contexto interacional.

Dora Riestra (UNRN), no capítulo intitulado “La perspectiva comunicacional desde el interaccionismo sociodiscursivo en la formación docente” (A perspectiva comunicacional do Interacionismo Sociodiscursivo na formação docente), traz o contexto educacional da Argentina como pano de fundo para tentar entender os processos de transposição didática, as ressignificações feitas por docentes a teorias diversas. Para tal, vale-se das consignas de instruções de tarefas dadas por professores a seus alunos. Parte da perspectiva do ISD (BRONCKART, 2013) e relaciona-a à concepção de língua funcional de Coseriu (1988), à possibilidade de expansão semântica de De Mauro (2005) e à teoria da fala dialogal de Jakubinskij (2018), com a finalidade de elaborar instrumentos de análise do trabalho do professor, visando a possibilidades formativas.

Eliane Gouvêa Lousada (USP/CNPq), em “O papel das vozes enunciativas nas verbalizações de professores iniciantes sobre seu trabalho: reflexões sobre tomada de consciência e desenvolvimento”, apresenta alguns dos resultados das análises linguístico-discursivas de entrevistas em autoconfrontação com professores em formação, procurando mostrar as contribuições dessas entrevistas para o desenvolvimento dos professores e de sua atividade profissional. A autora se debruça sobre o estudo das “vozes enunciativas” identificadas nas verbalizações dos professores e em como elas intervêm em diferentes níveis na tomada de decisão em situações de trabalho; ou, em outras palavras, em como elas participam da morfogênese da ação do professor (BRONCKART, 2008).

“O trabalho da equipe gestora na educação infantil: conflitos do *métier*”, assinado por Ermelinda Maria Barricelli (USF), objetiva investigar de que forma os estudos linguísticos desenvolvidos pelo ISD podem contribuir para a análise da atividade de trabalho, mais especificamente, busca compreender como categorias linguístico-discursivas podem ser utilizadas para identificar os conflitos vivenciados pelos professores a partir da análise de trocas verbais

realizadas em entrevistas de autoconfrontação com a diretora, a vice-diretora, a coordenadora – Equipe Gestora, de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo e com a interveniente. A análise desenvolvida pela autora permite confirmar que esse campo se apresenta como terreno fértil para a compreensão e desvelamento de conflitos linguisticamente marcados em textos produzidos em situação de intervenção.

Em “O Programa de Residência Pedagógica: refletindo sobre a formação dos coletivos de trabalho”, Betânia Passos Medrado (UFPB) e Walison Paulino de Araújo Costa (UFPB) analisam relatos reflexivos de dois participantes de Programa de Residência Pedagógica. Trata-se de um espaço formativo para futuros professores, atuais alunos de cursos de licenciatura, modalidade que começa a ser experienciada no Brasil e foi objeto de edital nacional de pesquisa. As noções de agir de linguagem e mediações formativas presentes em Bronckart (2008, 2006, 1999) orientam essa análise, assim como as figurações do agir propostas por Bulea e Bronckart (2010). Concluem o quanto foi importante a formação de coletivos de trabalho (CLOT, 2007, 2010), para que os residentes do Programa compreendessem o trabalho docente, não apenas a partir dos conteúdos curriculares de seu curso, mas somando as reflexões desenvolvidas tanto nos encontros formativos como no contato informal com outros professores da escola onde se desenvolveu o Programa.

Juliana Alves Assis (PUCMG/CNPq) e Andréia Godinho Moreira (Escola Municipal Padre Edeimar Massote), em “(Auto)reflexão e partilha na (re)construção de saberes para a futura atuação docente: efeitos da adoção de vinhetas na formação do estagiário”, interrogam-se sobre a formação inicial de professores, procurando examinar o potencial da (auto)reflexão e da partilha na (re)construção de diferentes saberes para a futura atuação docente. Com esse objetivo, as autoras apresentam uma pesquisa sobre o uso de vinhetas como estratégia em um curso de formação, de forma a servir para o

planejamento de aulas pelos professores em formação, fomentando a reflexão e a discussão.

Na sequência, “A elaboração de materiais didáticos com princípio formativo: a compreensão de docentes do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF”, capítulo de Caroline de Souza Ferreira (UFJF) e Tânia Magalhães (UFJF), apresenta análises de entrevistas semiestruturadas com professores, procurando mostrar a percepção dos professores de Língua Portuguesa de uma escola de Juiz de Fora quanto ao uso de livro didático ou à elaboração de material didático próprio. As autoras concluem que os professores se manifestam bastante favoráveis à elaboração de material didático, ressaltando sua importância para a formação docente.

Voltando-se ainda a questões que circundam a formação de professores, seja inicial ou continuada, um dos temas em destaque é o ensino do que a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) denomina de eixo de análise linguística/semiótica. Três capítulos tratam da questão.

O primeiro deles, “Concepções teórico-metodológicas defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da Análise linguística/semiótica”, de autoria de Eulália Fraga Leurquin (UFC), faz uma análise de pontos importantes dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e da *Base Nacional Comum Curricular*, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, procurando suscitar uma reflexão sobre possíveis convergências e divergências. Além disso, a autora procura ressaltar o espaço da análise linguística/semiótica, apresentando pontos de convergência entre a proposta da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e a corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O capítulo “Formação de professores e ensino de gramática com foco nas práticas de análise linguística”, assinado por Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS/CNPq) e Fernanda Vanessa Machado Bartikoski (UNISINOS/Capes), também se debruça sobre a questão da gramática – ou melhor: das possibilidades de se ensinar, de modo renovado, gramática em aulas de português em turmas de Ensino Fundamental. Ancoradas em uma pesquisa-ação desenvolvida a partir da formação continuada de professores/as, as autoras apresentam três grandes possibilidades para o ensino plural de gramática: duas voltadas ao plano linguístico-textual, atrelado ao estudo de determinado gênero de texto ou abrangendo diferentes gêneros, e uma terceira, voltada à reflexão gramatical de modo intrassentencial, refletindo sobre o sistema da língua e sua aplicação na fala e na escrita.

Segue a preocupação com o ensino de conceitos gramaticais em “A seleção de textos para o ensino de conceitos gramaticais na formação de professores de português” de Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP) e Renan Bernardes Viani (UNESP). Aliando perspectivas teóricas e possibilidades metodológicas, o trabalho desenvolvido parte de Jakubinskij (1923/2015) e Volochínov (1929/2010), enfatiza Saussure, através da interpretação de alguns pesquisadores (RIESTRA, 2015; BOUQUET, 2014; BULEA, 2013, 2010; BRONCKART, 2012) para chegar à possibilidade de construção de um caminho metodológico para a introdução de um conceito gramatical no contexto escolar. A seleção textual baseia-se nos conceitos de linguagem poética e cotidiana de Jakubinskij e em interpretações de escritos de Saussure, de forma que o texto selecionado evidencie o caráter diferencial do signo de língua de forma articulada ao signo de fala. No decorrer do capítulo, são discutidas propostas didáticas existentes e apresentados os critérios metodológicos utilizados para os textos escolhidos.

O terceiro grande eixo que aglutina as pesquisas apresentadas neste volume diz respeito à interface entre o ISD e os estudos sobre letramentos acadêmicos.

Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL/CNPq) e Jacqueline Costa Sanches Vignoli (UNESPAR) em “Articulações teóricas para ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos” tratam, em seu capítulo, de dois grandes propósitos: i) o mapeamento de ações/atividades desenvolvidas em laboratórios existentes voltados ao trabalho com letramentos acadêmicos e ii) o reconhecimento dos construtos teórico-metodológicos subjacentes às atividades mapeadas pelas autoras nos trabalhos desses laboratórios. Para alcançá-los, as autoras começam apresentando o projeto “Ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos”, contexto maior em que a pesquisa relatada por elas se desenvolve, seguida de um mapeamento de ações em prol de letramentos acadêmicos e de seus referenciais. Centrando seus esforços analíticos em dados relativos a duas experiências de didatização de gêneros acadêmicos desenvolvidas pelo *Laboratório de Letramento Acadêmico* (USP) e *Ateliê de Textos Acadêmicos* (UFPB), as autoras observam que, embora se trate de uma pesquisa ainda em desenvolvimento cujos resultados apresentados são parciais, é possível afirmar a produtividade da articulação de princípios do ISD para a análise e ensino de gêneros acadêmicos com diversos outros arcabouços teóricos, especialmente aqueles provindos dos Novos Estudos dos Letramentos.

Regina Celi Mendes Pereira (UFPB/CNPq) apresenta, em seu texto “A escrita na iniciação científica: da materialidade textual à influência da cultura disciplinar”, resultados preliminares de uma pesquisa em que são investigados os aspectos sociofuncionais e textuais-discursivos, a partir da dimensão sociosubjetiva da ação de linguagem e da infraestrutura textual do gênero *Relatório Final de Iniciação Científica* nas áreas de Linguística, Literatura, Engenharia,

Enfermagem e Direito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), buscando evidenciar a articulação entre a abordagem teórico-metodológica do ISD e a concepção de Hyland (2000) sobre cultura disciplinar na análise proposta pela pesquisadora. Ainda que seja uma pesquisa em desenvolvimento, os resultados parciais encontrados pela pesquisadora sinalizam a possibilidade de convergência conceitual entre duas abordagens teóricas, até então não tematizadas no quadro do ISD, especialmente no que diz respeito à compreensão da cultura disciplinar como elemento constitutivo da produção escrita acadêmica.

Outro eixo de interface apresentado neste livro diz respeito às propostas que buscam aliar o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008) à Gramática do Design-Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996/2006). A primeira delas, intitulada “Multimodalidade e leitura em uma reportagem da Revista Veja” de Luzia Bueno (USF), Audria Albuquerque Leal (FCSH/UNL) e Maria de Fátima Guimarães (USF), preocupa-se em mostrar como a escola pode realizar um trabalho de leitura ativa com a multimodalidade. Desenvolve-se, então, uma proposta de como analisar um texto multimodal que poderá ser empregada por professores a fim de ampliar o letramento de alunos, sua capacidade crítica e reflexiva.

Segue-se o texto “O agir jornalístico e representações multimodais sobre o *racismo*: análise das primeiras páginas de jornais portugueses a partir de uma abordagem interteórica”, de Rosalice Pinto (IFL/CEDIS/UNL) e Carla Teixeira (CLUNL). Nele, as autoras descrevem as estratégias semióticas, linguísticas e não linguísticas efetuadas pela mídia digital jornalística portuguesa na representação do racismo. Demonstram, valendo-se, principalmente, do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2014), da Análise Crítica do Discurso (ACD) (VAN DIJK, 1991, 1992, 2014) e de categorias da Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN

LEEUWEN, 2006), que as escolhas perpetradas pela mídia refletem questões ideológicas, políticas e sociais do suporte em que se inserem.

Encerrando este volume, o capítulo “La didactique: la science de transmission des savoirs dans la société” (A didática: a ciência de transmissão dos saberes na sociedade) de Bernard Schneuwly (UNIGE) e Rita Hoffstetter (UNIGE) propõe algumas reflexões sobre “o didático” e o que dá forma a ele, ou seja, “a forma escolar”. Os autores tecem reflexões sobre a didática para, depois, interrogarem-se sobre a aparição da didática como disciplina, procurando refletir sobre conceitos que a constituem. Finalmente, os autores conduzem uma reflexão sobre a presença massiva da didática em países da Europa continental, enquanto ela está quase completamente ausente de países anglo-saxões.

Como se vê, os textos que compõem essa coletânea, ecoando Guimarães Rosa, evidenciam que as pesquisas com base no ISD *não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando, avançando, acolhendo novos referenciais teóricos e modo(s) de fazer que enriquecem, diversificam e possibilitam novo fôlego aos trabalhos desenvolvidos na área.*

Assinalamos, ainda, a importância da Comissão Científica deste livro, pela leitura crítica que realizou sobre cada capítulo, contribuindo para a qualidade deste material. Agradecemos o empenho e a colaboração de Anise d’Orange Ferreira (UNESP), Carla Lynn Reichman (UFPB), Ecaterina Bulea Bronckart (UNIGE, Suíça), Eliana Merlin (UEL), Fatiha Parahyba (UFPE), Flavia Fazon (SEC Paraná), Francieli Freudenberger Martiny (UFPB), Joaquim Dolz (UNIGE, Suíça), Lídia Stutz (UNICENTRO), Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro, Portugal), Matilde Gonçalves (Universidade Nova de Lisboa, Portugal), Siderlene Muniz Oliveira (UTFPR) e Simone Maria Dantas-Longhi (UFV).

Por fim, vale destacar que esta publicação contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹ e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da UNISINOS para seu financiamento, a quem somos muito grato/as!

Desejamos a todos/as uma produtiva leitura!

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação (MEC): Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 28 nov. 2018.

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. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1996].

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

¹ Projeto aprovado no Edital 29/2018: Chamada Pública de Projetos de Eventos Científicos no âmbito do Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP).

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BOUQUET, S. Triple articulation de la langue et articulation herméneutique du langage. **Texto! Textes & Cultures**, v. XIX, n. 1, p. 1-12, 2014.

BULEA, E. O signo em Ferdinand de Saussure: um campo chave para a chave dos campos. **Traduzires**, v. 2, n. 1, p. 31-53, 2013.

BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. Les conditions d'exploitation et l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. **Linguarum Arena**, Porto, v. 1, n. 1, p. 43-60, 2010.

BULEA, E. Nuevas lecturas de Saussure. *In*: RIESTRA, D. (ed.). **Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados**. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010. p. 15-42.

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

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

COSERIU, E. **Sincronía, diacronía e historia**. Madrid: Gredos, 1988.

DE MAURO, T. **Primera lección sobre el lenguaje**. México: Siglo XX, 2005.

JAKUBINSKIJ, L. **Sobre el habla dialogal**. Viedma: Editorial UNRN, 2018.

JAKUBINSKIJ, L. **Sobre a fala dialogal**. Tradução Dóris de Arruda C. da Cunha, Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2015 [1923].

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

RIESTRA, D. La vigencia de Saussure y la enseñanza de las lenguas. **Eutomia**, Recife, v. 16, n. 1, p. 259-274, dez. 2015.

VAN DIJK, T. A. Introdução. *In*: VAN DIJK, T. A. (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 11-24.

VAN DIJK, T. A. Discourse and the denial of racism. **Discourse & Society**, v. 3, n. 1, p. 87-118, 1992.

VAN DIJK, T. A. **Racism and the Press**. Londres: Routledge, 1991.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxisme et philosophie du langage**. Limoges: Lambert-Lucas, 2010 [1929].

Quelques réflexions sur les genres, dans leurs rapports aux textes et à la syntaxe

Jean-Paul Bronckart

1. Éléments de l'histoire des genres

1.1. Les conceptions antiques et leurs reliquats contemporains

On considère généralement que la notion de *genre* trouve ses origines chez les philosophes et grammairiens de l'Antiquité, en particulier chez Platon, Aristote et Diomède, auteurs ayant procédé à des classements des formes de production poétiques qui tenaient compte des situations de production verbale et du statut de leurs destinataires. Cette considération est globalement pertinente, mais elle requiert néanmoins quelques précisions.

Dans la Grèce antique, c'est dans le cadre de réflexions relevant de la rhétorique qu'ont été élaborés les premiers classements de ce type, qui se fondaient sur les conventions qui à l'époque étaient censées régir les productions philosophiques et poétiques. Dans le *Livre III de La République*, Platon a procédé à un commentaire et à une discussion² de ces conventions, qu'il a présentées comme des contraintes nécessaires au fonctionnement harmonieux de la Cité. Une part de ces contraintes portait sur les contenus thématiques (*logos*), lesquels devaient s'avérer politiquement et moralement "convenables", et d'autres contraintes portaient sur la *lexis*, ou

² Discussion bien sûr fictivement orchestrée par Socrate, comme dans les autres *dialogues* de Platon.

manière de mettre en mots ces contenus. C'est sur ce second plan que Socrate/Platon a soutenu que si l'ensemble des productions poétiques avaient une visée commune, celle-ci pouvait être mise en œuvre de trois manières différentes :

Tout ce que disent les conteurs de fables et les poètes n'est-il pas le récit d'événements passés, présents ou futurs ? [...] N'emploient-ils pas pour cela le récit simple, imitatif, ou l'un et l'autre à la fois ? [...] il y a une première sorte de poésie et de fiction entièrement imitative qui comprend [...] la tragédie et la comédie ; une deuxième où les faits sont rapportés par le poète lui-même — tu la trouveras surtout dans les dithyrambes — et enfin une troisième, formée de la combinaison des deux précédentes, en usage dans l'épopée et dans beaucoup d'autres genres. (*La République*, 392c-394c [1966, p. 144-146]).

C'est à des analyses de même ordre qu'Aristote a procédé dans *Rhétorique* et surtout dans *La Poétique*, texte dans lequel il s'est centré sur les œuvres qui visaient à représenter des actions humaines et relevaient ce faisant de la *mimesis*. Après y avoir abordé la question des moyens de cette activité de représentation, et celle des objets représentés que sont les personnages en action se différenciant par leurs traits moraux, le Stagirite s'est centré sur la problématique des modes de représentation. Son analyse en ce domaine l'a conduit à distinguer trois modes différents : la *tragédie*, qui met en scène des humains accomplissant des actions nobles se déroulant sur une période brève ; l'épopée, qui « doit comporter les mêmes espèces que la tragédie » (1980, p. 123) mais diffère de cette dernière par sa longue durée et par le fait qu'on peut y représenter des événements se déroulant simultanément. La *comédie* enfin qui est « la représentation d'hommes bas » accomplissant des actions laides.

Sept siècles plus tard, le grammairien latin Diomède³ a repris à Platon la notion de *mode*, qu'il a requalifiée de *genre* (*genus*) et il a considéré que ces genres avaient le statut de familles textuelles pouvant être concrètement réalisées par des *espèces* (*species*) différentes:

[...] le *genus imitativum* (dramatique) où seuls parlent les personnages, comprend les espèces tragique, comique, satyrique [...]; le *genus ennarrativum* (narratif) où seul parle le poète comprend les espèces narrative proprement dite, sentencieuse (gnomique ?) et didactique ; le *genus commune* (mixte), où parlent alternativement l'un et l'autre, [comprend] les espèces héroïque (épopée) et...lyrique. (DIOMÈDE *In*: GENETTE, 1986, p. 109).

Centrées sur les seules productions poétiques, philosophiques ou politiques, les analyses et classifications de l'antiquité ont été reproduites et plus ou moins reformulées du Moyen-Age au XIXe, et elles continuent d'influer sur les conceptions et les modes d'enseignement de la poésie et de la littérature. Mais elles posent néanmoins un problème essentiel qui nous paraît obérer aujourd'hui encore les réflexions sur la nature même de ce qui est qualifié de genre.

Ce problème a trait au *niveau de saisie de la généricité*. Les modes poétiques analysés par Platon dans *La République* sont des entités qui entrent dans la composition des genres proprement dits que sont la tragédie, l'épopée ou le dithyrambe ; ils sont « en usage dans les genres » comme l'indique la citation *supra* de ce texte. Et les genres eux-mêmes se différencient par les finalités qu'ils remplissent dans la vie artistique et intellectuelle de la Cité.

³ Pour une présentation plus détaillée de la conception des genres chez Diomède, voir Martinho, 2012.

Bien que plus difficiles à décrypter, les analyses d'Aristote posent le même type de problème dans la mesure où, tels qu'ils sont décrits, les *modes* invoqués ont trait à des positions énonciatives insérées dans le texte relevant d'un genre, et ne concernent pas directement ce genre en tant que mode d'organisation articulé à des objectifs et des contextes spécifiques. Il apparaît donc, comme Genette l'avait relevé, que les deux grands philosophes grecs ont mis en évidence, outre des formes de textes articulées à des enjeux sociaux, des façons de sémiotiser indépendantes de ces enjeux, pour lesquelles la traduction contemporaine adéquate serait plutôt celle de *modes d'énonciation*:

[...] ce que Aristote appelle "façon d'imiter" équivaut strictement à ce que Platon nommait *lexis* : nous n'en sommes pas encore à un système de genres : le terme le plus juste pour désigner cette catégorie est sans doute bien celui, employé par la traduction Hardy, de *mode*. Il ne s'agit pas à proprement parler de « formes » au sens traditionnel [...], il s'agit de *situations d'énonciation* : pour reprendre les termes de Platon, dans le mode narratif, le poète parle en son propre nom, dans le mode dramatique, ce sont les personnages eux-mêmes, ou plus exactement le poète déguisé en autant de personnages. (GENETTE, 1986, p. 98).

Diomède quant à lui a une position différente en ce qu'il attribue le terme de *genre* à des familles de textes singuliers (qualifiés d'*espèces*) qui ont en commun d'exploiter, en totalité ou partiellement, les modes d'énonciation mis en évidence par Platon et Aristote.

Cette brève analyse montre donc que dans l'Antiquité la notion de *genre* a été utilisée à trois niveaux de saisie différents: - à un niveau central, elle s'applique aux *sortes de textes étiquetés* par la Tradition, comme la tragédie, la comédie ou l'épopée; - à un niveau infra-ordonné, elle s'applique aux *modes d'énonciation* susceptibles d'apparaître au sein de ces sortes de textes (le mode du *récit simple*,

le mode de l'*imitation*, le mode *mixte*, etc.) ; - à un niveau supra-ordonné, elle s'applique à des *ensembles de sortes de textes* étiquetés se caractérisant par l'emploi privilégié d'un des modes d'énonciation.

A ce problème majeur s'ajoute celui des types d'empiries sur la base desquelles, à ces trois niveaux, les entités qualifiées de genres sont définies et classées ; au plan de la finalité présumée des textes, à celui des propriétés des référents qui y sont verbalisés, ou à celui des formes linguistiques en particulier énonciatives. Et comme nous le montrerons plus loin, ces deux problématiques demeurent largement ouvertes aujourd'hui.

1.2. La démocratisation de la généricité

C'est à Volochinov que l'on doit d'avoir procédé, pour la première fois de manière explicite et argumentée, à l'extension de la notion *de genre* à l'ensemble des productions "profanes".

Cette extension s'est effectuée dans le cadre d'une démarche théorique plus ample, d'ordre psychologique et linguistique, centrée sur le rôle des *interactions verbales* dans la construction des connaissances ou représentations individuelles d'un côté, dans celle des structures sociales et des représentations collectives d'un autre côté. S'agissant du psychisme individuel, Volochinov affirmait comme Vygotski que *le psychisme humain est façonné par les signes verbaux*, et qu'en conséquence, dès lors que les signes sont produits dans les interactions verbales du milieu externe, ils constituent le chaînon capital entre l'ordre de ce milieu externe et l'ordre du psychisme individuel: "[...] *l'organisme et le monde se rencontrent dans le signe*. Le vécu psychique est l'expression sémiotique du contact de l'organisme avec le milieu extérieur. C'est pourquoi *le psychisme intérieur ne doit pas être analysé comme une chose, il ne peut être compris et interprété qu'en tant que signe*". (VOLOCHINOV, 2010 [1929], p. 169).

S'agissant des représentations collectives, Volochinov a soutenu qu'elles se manifestent dans l'ensemble des interactions et productions verbales, et a d'abord entrepris une analyse de la *communication esthétique*, en soulignant sa spécificité mais en indiquant aussi qu'elle avait un lien évident avec les autres formes de communication verbale :

La communication esthétique qui est fixée dans l'œuvre d'art est tout à fait spécifique [...] Mais cette forme singulière de communication n'est bien sûr pas *isolée* : elle participe à l'unité du flux de la vie sociale, elle reflète en elle l'infrastructure économique générale, et elle entre avec les autres formes de communication dans un processus d'interaction et d'échange de forces. (VOLOCHINOV, 1981a [1926], p. 188).

Il a dès lors entrepris également d'étudier les diverses formes de productions profanes observables dans les échanges sociaux, et a proposé d'attribuer à chacune de ces formes, qualifiées jusque là de *paroles* ou d'énoncés, le statut de *genres* :

[...] l'énoncé se constitue et s'accomplit précisément dans une interaction verbale déterminée et engendrée par un certain rapport de communication sociale. Ainsi, chacun des types de communication sociale [...] organise, construit et achève, *de façon spécifique*, la forme grammaticale et stylistique de l'énoncé ainsi que la structure du type dont il relève: **nous la désignerons désormais sous le terme de genre**. (VOLOCHINOV, 1981b [1930], p. 289-290).

Dans *Marxisme et philosophie du langage* (cf. p. 321), Volochinov a en outre formulé un programme méthodologique d'étude des genres, désormais célèbre par son caractère radicalement *descendant* : analyser d'abord les activités d'interaction verbale dans leur cadre

social concret ; analyser ensuite les genres de textes mobilisés dans ces interactions procéder enfin à l'examen des propriétés linguistiques formelles de chacun des genres.

1.3. Les courants (français) d'analyse de discours

Le mouvement français d'analyse de discours (ADF) s'est constitué dans les années 1970, en écho à l'ouvrage *Discourse analysis* de Harris dont la traduction a suscité de multiples initiatives d'instauration d'une démarche analogue, visant à donner un statut linguistique au discours, et à élaborer une méthodologie qui lui serait applicable. Les tentatives initiales témoignaient d'une réelle indécision quant à la définition même du discours, jusqu'à ce que Slatka (1971, p. 31) propose sa définition célèbre selon laquelle : « le discours, c'est le texte avec ses conditions de production ; le texte c'est le discours sans ces mêmes conditions de production ».

C'est cependant Maingueneau qui a donné une impulsion majeure à l'ADF, en se ralliant explicitement à la conception des *formations discursives* qu'avait développée Foucault dans *L'archéologie du savoir*, et à la définition qu'avait donnée ce dernier du discours comme « l'ensemble de règles anonymes » sous-tendant des ensembles de textes présentant des régularités énonciatives » (cf. MAINGUENEAU, 1984, p. 5). C'est dans un ouvrage ultérieur (1987) que cet auteur a introduit la notion de *genre de discours* en soutenant « qu'il y a genre dès qu'il y a soumission de plusieurs textes à un ensemble de contraintes communes », et en ajoutant que chaque énoncé ou texte constitue nécessairement « un échantillon d'un certain genre de discours ». Dans un autre ouvrage encore, Maingueneau a affirmé que l'ADF n'a pour objet ni l'organisation textuelle ni les composants des situations de communication, mais « le dispositif d'énonciation qui lie une organisation textuelle et un lieu social déterminé » (MAINGUENEAU, 1997, p. 13).

Dans *Arts et sciences du texte* (2001), Rastier a considéré pour sa part que si les textes constituent les unités linguistiques fondamentales, la diversité dont ils témoignent tient à la situation externe à laquelle ils participent, ainsi qu'au *genre de discours* dans lequel ils s'inscrivent : "[...] les textes sont configurés par les situations concrètes auxquels ils participent ; en outre par la médiation des genres et des discours, ils s'articulent aux pratiques sociales dont les situations d'énonciation et d'interprétation sont des occurrences" (RASTIER, 2001, p. 228).

Dans le même ouvrage, Rastier a posé que le domaine des activités humaines générales (ou praxéologie) et le domaine linguistique ont le même mode de structuration, et qu'à chacun des niveaux de cette structuration les entités des deux domaines sont dans un rapport de correspondance bi-univoque.

Au sein des champs pratiques, les pratiques spécifiques correspondent à des genres ; aux cours d'action, qui sont les occurrences de ces pratiques, correspondent des textes oraux ou écrits. Soit :

Cadre 1 – Praxéologie vs. Linguistique

<i>Praxéologie</i>	Domaine d'activité	Champ pratique	Pratique	Cours d'action
<i>Linguistique</i>	Discours	Champ générique	Genre	Texte

Source: Rastier (2001, p. 231)

L'ADF a eu le mérite de mettre en évidence la nécessité de concevoir et d'analyser le langage dans ses interactions avec les dimensions sociales, praxéologiques et culturelles du contexte. Mais il faut convenir que dans les écrits des auteurs de ce courant les définitions du *discours*, du *genre* et du *texte* sont souvent approximatives et parfois contradictoires, et il nous paraît également

que la thèse d'une correspondance terme à terme entre entités de la praxéologie et entités linguistiques, dont témoigne le tableau de Rastier ci-dessus, doit être rejetée ; outre qu'elle n'est jamais argumentée, cette forte thèse affaiblit en réalité la nature et l'importance des rapports entre niveaux sociologiques et langagiers, qui sont bien plus complexes et dynamiques que ceux qui se dessinent dans cette conception en miroir.

2. La position de l'Interactionnisme Socio-Discursif (ISD)

2.1. Textes, genres de textes et types discursifs

La conception de la généricité adoptée dans le cadre de l'ISD prend notamment appui sur les positions prises par Schaeffer et Genette. Le premier auteur a affirmé que le seul critère empirique d'identification et de différenciation des genres résidait dans leurs propriétés linguistiques observables, et en conséquence que *la généricité est fondamentalement textuelle* :

Un avantage certain d'une définition purement textuelle de la généricité réside dans le fait qu'elle permet d'établir un critère empirique, ce qui n'est pas le cas des théories ontologiques où les genres sont par définition transcendants à la textualité et donc du même coup empiriquement inattaquables. (SCHAEFFER, 1986, p. 186-187).

Le second auteur a quant à lui soutenu, non seulement que les modes identifiés par Platon et Aristote étaient des entités *distinctes* des genres et *incluses* en leur sein, mais aussi que ces modes présentent un *caractère universel* en ce qu'ils constituent des mises en forme obligées des processus de pensée :

Les modes d'énonciation peuvent à la rigueur être qualifiés de "formes naturelles", au moins au sens où on parle de "langues naturelles" : toute intention littéraire mise à part, l'usager de la langue doit constamment, même ou surtout si inconsciemment, choisir entre des attitudes de locution telles que discours ou histoire (au sens benvenistien), citation littérale et style indirect, etc. La différence de statut entre genres et modes est essentiellement là : les genres sont des catégories proprement littéraires, les modes sont des catégories qui relèvent de la linguistique. (GENETTE, 1986, p. 142).

C'est en conformité avec ces deux prises de position que l'ISD a élaboré sa sémiologie propre, constituée à ce niveau d'analyse des notions de *textes*, *genres de textes* et *types discursifs*⁴.

La notion de *texte* désigne les productions langagières, orales ou écrites, dont le cadre interactif est fonctionnellement délimitable ; les *textes* sont les unités d'analyse premières d'une science du langage.

Ces textes se distribuent en *genres*, c'est-à-dire en diverses *manières d'organiser la textualité* déterminées par les finalités et le contexte des activités générales auxquels ils s'articulent, et le statut des genres est ainsi d'ordre *adaptatif* et *praxéologique*. Si leur spécificité est parfois cautionnée par des étiquettes relativement stables (« roman », « sermon », « interview », « reportage », « recette », etc.), les genres sont néanmoins fondamentalement dynamiques, en synchronie comme en diachronie, de sorte que leur organisation se présente sous la forme d'une *nébuleuse*, comportant des îlots plus ou moins stabilisés et des ensembles de textes aux contours flous et en intersection partielle. Les propriétés linguistiques des genres ont été analysées par Miranda et Coutinho (2015, p. 18-19) qui ont identifié les marqueurs de leur spécificité : d'un côté les *paramètres*

⁴ Pour éviter les problèmes et confusions qu'engendrait parfois la notion de « types de discours » que nous utilisions antérieurement, nous l'avons remplacée par celle de « type discursif » (cf. BRONCKART, 2018).

de genre, à savoir les faisceaux d'indices « qui régulent ou orientent, avec plus ou moins de contraintes/liberté, les possibilités d'utilisation des ressources sémiotiques. »; d'un autre côté les *marqueurs de genre* qui sont « constitués de tout mécanisme ou unité fournissant, de manière explicite ou implicite, un trait spécifiquement associé à un genre ».

La notion de *type discursif* est analogue à celle de *mode d'énonciation*, telle que Genette l'a définie (cf. *supra*), et elle s'applique donc à des segments de texte mobilisant des sous-ensembles différentiels d'unités linguistiques. Dans le genre *roman*, par exemple, on peut observer des segments dans lesquels est présentée une *succession d'événements*, d'autres constitués de *discours rapporté*, et d'autres encore dévolus à un *commentaire général* de l'auteur. Les types discursifs constituent des modes d'organisation des contenus thématiques en nombre limité et tendanciellement universels et leur statut est donc d'ordre *gnoséologique*. Les propriétés spécifiques des types discursifs ont fait l'objet de multiples études dont les résultats ont été proposées dans Bronckart *et al.* (1985) et Bronckart (1997, 1999).

2.2. Les interactions aux fondements du langagier

Comme son appellation l'indique, l'ISD est un courant théorique qui considère que les processus d'interaction sont aux fondements de l'organisation et du fonctionnement du langage, et plus largement des capacités psychologiques spécifiquement humaines. Mais cette position de principe implique que l'on identifie et analyse les différentes sortes d'interaction existant entre entités langagières, entités du contexte et entités psychologiques, ainsi que les interactions entre les niveaux d'organisation et de fonctionnement du langagier. Dans la présente contribution nous nous centrerons sur quatre formes d'interaction qui nous paraissent particulièrement importantes.

Les interactions entre activités générales et activités langagières

Les textes comme traces empiriques des *activités langagières* sont dans une relation d'interdépendance évidente avec les *activités générales* dans lesquels ils s'inscrivent, et avec les paramètres physiques et sociaux de cette activité, constituant ce qui est qualifié de *contexte de communication*. Pour procéder à l'examen de cette forme d'interaction, il convient d'abord de prendre appui sur les profondes analyses réalisées par des philosophes, psychologues et sociologues, notamment, pour les propriétés des activités humaines par Anscombe (2001), Leontiev (1979) et Touraine (1965), et pour les organisations sociales par Durkheim (1898) et Habermas (1987). Il convient ensuite de poser que le contexte de communication ne peut être considéré comme une force exerçant un effet mécanique sur la teneur des textes ; contexte et texte sont dans un rapport *de co-construction* que Volochinov avait particulièrement mis en évidence : "[...] la situation extra-verbale n'est en aucune façon la cause extérieure de l'énoncé⁵, elle n'agit pas sur lui de l'extérieur comme une force mécanique. Non, la situation s'intègre à l'énoncé comme un élément indispensable à sa constitution Sémantique". (VOLOCHINOV, 1981^a/1926, p. 190-191).

Il convient encore d'analyser les textes avec une méthodologie proprement linguistique centrée sur la mise en évidence de leurs propriétés observables.

Et c'est alors en tenant compte de ces trois niveaux d'analyse (activités générales, situations de communication, propriétés empiriques des textes) que l'on peut mettre en rapport les propriétés de certaines sortes de textes (ou *genres*) et les propriétés de leur entour praxéologique et socio-communicatif, et tenter d'identifier la nature de leurs interactions réciproques.

5 Dans cet article de Volochinov, le terme d'« énoncé » désigne en réalité le « texte ».

Les interactions constitutives des signes

Comme Saussure l'a démontré dans *De la double essence du langage* (2011), en raison de leur caractère radicalement arbitraire, les signes ont des configurations et des valeurs qui ne dépendent nullement des propriétés des entités du monde auxquelles ils réfèrent, mais s'élaborent et se reproduisent uniquement dans le cadre d'accords sociaux généralement implicites ou inconscients. Il convient de relever que cette propriété radicalement sociale des signes est à la base de la dimension *dialogique*, ou *responsive-active* des signes verbaux. Comme Volochinov l'avait relevé, les échanges producteurs de signes sont de l'ordre du débat, les énoncés initiaux ne déclenchant pas mécaniquement une réponse, mais anticipant la teneur des réactions de l'interlocuteur, qui sont elles-mêmes de l'ordre de la *compréhension active*. Et c'est dans cette anticipation que se manifeste la *polyphonie*, comme forme d'interaction entre les diverses voix sociales, telles qu'elles sont mises en scène ou orchestrées, notamment dans les œuvres littéraires: "[...] l'œuvre poétique est un condensateur puissant d'évaluations sociales inexprimées : chaque mot en est saturé. Et ce sont précisément ces évaluations sociales qui organisent les formes artistiques comme leur expression." (VOLOCHINOV, 1981/1926, p. 201).

Les interactions entre organisation textuelle et organisation syntaxique

Jusque dans les dernières années, les domaines de l'organisation textuelle et de la syntaxe phrastique faisaient l'objet de travaux relevant de sous-disciplines disjointes, utilisant des appareils conceptuels et des méthodes d'analyse spécifiques. Il apparaît cependant que la mise en œuvre effective de nombre d'entités en principe "syntaxiques" (les groupes nominaux, les modificateurs de verbes et les types de phrases, pour ne prendre que quelques exemples) relève au moins autant de contraintes d'ordre textuel (cohésion, séquentialité et

types de discours) que de contraintes proprement syntaxiques. Mais si elle est nécessaire, l'étude de ces importantes formes d'interaction n'est actuellement qu'en gestation.

Les interactions entre dimensions praxéologique et gnoséologique du langage

Deux sortes d'interactions sont ici concernées.

La première, évoquée plus haut, se situe au plan des productions textuelles et concerne les rapports existant entre *généricité* et *discursivité*. Les genres sont les formes différentes que prennent les textes en s'adaptant aux propriétés des contextes actionnels et socio-communicatifs, alors que les types discursifs sont les formes cognitives spécifiques qui sont données à l'organisation des contenus référentiels. Les entités praxéologiques que sont les genres se composent d'une ou plusieurs de ces entités gnoséologiques que sont les types discursifs. Si certains modes de composition discursive des genres ont été bien analysés, un travail important reste à accomplir pour décrire l'ensemble des interactions possibles entre genres textuels et types discursifs.

La seconde forme d'interaction concerne les rapports entre les productions textuelles dans leur ensemble et la langue dans l'acception saussurienne du terme, c'est-à-dire en tant que configuration de représentations résultant de *constructions gnoséologiques secondes*. Comme nous l'avons souligné ailleurs (cf. BRONCKART, 2017), ces configurations sont de deux ordres. Il y a d'un côté la langue vécue par les individus, que Saussure a qualifiée de « trésor » et que nous qualifions pour notre part de *langue interne* ; il y a d'un autre côté la langue vécue par les groupes sociaux, que nous qualifions de *langue collective* et qui résulte notamment du travail des linguistes et des grammairiens. En ce domaine, les signes et leur signification se construisent dans l'activité textuelle ; ils se

déposent ensuite, d'un côté dans le psychisme individuel, donnant naissance à la *langue interne* et d'un autre côté dans le psychisme collectif, donnant naissance à la *langue collective*.

3. Quelques problèmes à examiner

Un premier problème est d'ordre notionnel. Comme l'a montré l'analyse historique proposée sous 1.1, dès l'Antiquité le terme de *genre* a été appliqué à trois niveaux distincts de l'organisation des productions langagières :

- à des sortes d'unités textuelles ayant des finalités pratiques et socioculturelles spécifiques, et dotées d'une appellation conventionnelle : « roman », « sermon », « entretien », etc. ;

- à des modalités particulières et linguistiquement marquées d'organisation de segments d'unités textuelles, segments que Genette qualifiait de « modes d'énonciation » ;

- à des regroupements de sortes de textes ayant en commun la dominance d'un de ces modes d'énonciation, regroupements qualifiés de « genres narratifs », « genres délibératifs », « genres procéduraux », etc.

Dans le cadre de l'ISD, pour le premier niveau nous retenons la seule notion de « genre textuel », et nous rejetons celles de « genre du discours » ou de « genre discursif » dans la mesure où ce sont les propriétés empiriques des textes qui constituent les véritables marqueurs de la généricité. Pour le second niveau, nous retenons la notion de « type discursif » ; l'emploi du terme « type » étant justifié par le nombre restreint de ces entités et la possibilité d'identifier leurs propriétés empiriques spécifiques, et l'emploi du terme « discursif » étant justifié par le fait que le formatage gnoséologique concerné s'effectue sur l'axe linéaire des productions verbales. Nous rejetons par contre la troisième acception du terme (« les genres narratifs » ou

autres) parce qu'elle procède d'une analyse qui nous paraît erronée, la dimension « narrative » étant infra-ordonnée aux genres et non supra-ordonnée.

Un deuxième problème, proche du précédent, a trait à la définition même du genre, et à la nature des rapports entre les genres et leur contexte. Comme l'a souligné Bulea Bronckart (2013), toute unité du langage humain est nécessairement sémiotique et donc nécessairement bi-face, et se pose dès lors la question de savoir en quoi consiste la bifacialité des genres ?

C'est dans le cadre de ce questionnement que doit être réexaminée en profondeur la question des modalités d'interaction entre les genres textuels et les finalités praxéologiques et sociales des activités générales dans lesquelles ces genres s'inscrivent. Ce réexamen doit d'abord se fonder sur le principe des spécificités irréductibles des deux pôles de la généricité, pour examiner ensuite la manière dont leur mise en rapport « fait signe ». Il nous paraît en conséquence indispensable que les propriétés du contexte ne se trouvent pas d'emblée "noyées" dans la conception de l'interaction, comme c'est le cas dans les approches déjà discutées de Rastier et de Maingueneau, qui re-conceptualisent le praxéologique et le sociologique par projection de catégories issues de la linguistique. Cela dit, l'analyse des rapports entre ces deux faces de la généricité reste aujourd'hui quasi entièrement à entreprendre.

Un troisième problème concerne la nature effective des rapports et relations entre les règles et modes d'organisation de la textualité et les règles de structuration syntaxique (des phrases). Comme nous l'avons noté sous 2.2, il s'agira en ce domaine de dépasser le clivage épistémologique et conceptuel qui règne encore entre approches des textes et de la syntaxe, et de mettre en évidence, à la fois les règles ou autres formes d'organisation qui relèvent clairement de l'un des deux niveaux et les formes d'organisation qui ne peuvent

être efficacement décrites et analysées qu'en tenant compte à la fois des contraintes textuelles et des contraintes phrastiques.

Un dernier problème a trait au statut et au mode de fonctionnement des deux formes d'organisation des représentations verbales que nous avons qualifiées de *langue interne* et de *langue collective*. L'analyse que nous en avons proposée jusqu'à présent, sur la base des notes de Saussure, a une dimension idéaliste en ce qu'elle semble indiquer que ces deux entités sont constituées de représentations globalement "fidèles" des propriétés et des modes d'organisation des productions langagières. Or, l'histoire des conceptions linguistiques montre bien que la construction de représentations collectives adéquates du langage a été longue et est loin d'être achevée, et comme on le sait les représentations individuelles des propriétés du langage s'acquièrent scolairement dans la difficulté, voire ne sont jamais acquises. Il y a donc lieu, d'un côté de repenser la teneur réelle de ces deux types de langue, et d'un autre côté d'analyser les formes d'interaction complexes qui se déploient entre productions langagières, langue collective et langue interne.

Références

ANSCOMBE, G. E. **L'intention**. Paris : Gallimard, 2001 [1957].

ARISTOTE. **La poétique**. Paris : Seuil, 1980.

ARISTOTE. **Rhétorique**. Paris : Librairie générale française, 1991.

BRONCKART, J-P. De la genericité comme fait textuel. Interactionnisme socio-discursif vs Analyse (textuelle) des discours. *In*: ABLALI, D. *et al.* (éd.). **Texte et discours en confrontation dans l'espace européen**. Berne : Peter Lang, 2018. p. 35-60.

BRONCKART, J.-P. Du coût du Cours III... et du CLG. A propos de la langue, de la parole et du discours. Publication électronique : Travaux des colloques **Le Cours de Linguistique Générale, 1916-2016. L'émergence, Le Devenir**. 2017. Disponible en: <https://www.clg2016.org/documents/CLG2016-Bronckart.pdf>. Consulté le: 7 avr. 2019.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo socio-discursivo**. São Paulo : EDUC, 1999.

BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif**. Paris : Delachaux et Niestlé, 1997.

BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C.; PASQUIER, A. **Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Paris : Delachaux et Niestlé, 1985.

BRONCKART, J.-P.; BOTA, C. **Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif**. Genève : Droz, 2011.

BULEA BRONCKART, E. Réflexions sur le modèle de production langagière élaboré dans le cadre de l'ISD. **La lettre de l'AIRDF**, v. 54, p. 35-38, 2013.

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. **Revue de métaphysique et de morale**, v. 6, p. 273-302, 1898.

FOUCAULT, M. **L'archéologie du savoir**. Paris : Gallimard, 1969.

GENETTE, G. Introduction à l'architexte. In: GENETTE, G. et al. **Théorie des genres**. Paris : Seuil, 1986. p. 89-159.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel, tome 1**: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Paris : Fayard, 1987.

- HARRIS, Z. S. Discourse analysis. **Language**, v. 28, p. 1-30, 1952.
- LEONTIEV, A. N. The Problem of Activity in Psychology. *In*: WERTSCH, J. V. (ed.). **The Concept of Activity in Soviet Psychology**. New-York: Sharpe, 1979. p. 37-71.
- MAINGUENEAU, D. **L'analyse du discours**. Paris : Hachette, 1997.
- MAINGUENEAU, D. **Nouvelles tendances en analyse du discours**. Paris : Hachette, 1987.
- MAINGUENEAU, D. **Genèse du discours**. Bruxelles : Mardaga, 1984.
- MARTINHO, M. La reconnaissance du poétique dans le *De poematibus* de Diomède. **Interférences** [En ligne], 6 | 2012, mis en ligne le 10 juillet 2014.
- MIRANDA, F. ; COUTINHO, M. A. Les propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques. **Le Français dans le monde. Recherches et applications**, v. 58, p. 17-26, 2015.
- PLATON. **La République**. Paris : Garnier-Flammarion, 1966.
- RASTIER, F. **Arts et sciences du texte**. Paris : PUF, 2001.
- SAUSSURE, F. de. **Science du langage. De la double essence du langage**. Genève : Droz, 2011.
- SCHAEFFER, J.-M. Du texte au genre. Notes sur la problématique générique. *In*: GENETTE, G. *et al.* **Théorie des genres**. Paris : Seuil, 1986. p. 179-205.
- SLATKA, D. Esquisse d'une théorie lexico-sémantique : Pour une analyse d'un texte politique (Cahiers de doléances). **Langages**, v. 23, p. 87-134, 1971.

TOURAINE, A. **Sociologie de l'action**. Paris : Seuil, 1965.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxisme et philosophie du langage**. Limoges : Lambert-Lucas, 2010 [1929].

VOLOCHINOV, V. N. Le discours dans la vie et le discours en poésie. *In*: TODOROV, T. (ed.). **Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique**. Paris : Seuil 1981a [1926]. p. 181-215.

VOLOCHINOV, V. N. La structure de l'énoncé. *In*: TODOROV, T. (ed.). **Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique**. Paris : Seuil, 1981b [1930]. p. 287-316.

Sobre interação e intervenção formativas em contexto de desenvolvimento profissional docente: reflexões em curso

Anderson Carnin

Aproximações iniciais

Nos últimos anos, temos investido em pesquisas direcionadas à formação continuada de professores de língua portuguesa em atuação na rede pública de ensino e ao ensino de língua materna na educação básica (CARNIN, 2015; CARNIN; GUIMARÃES, 2016; GUIMARÃES; CARNIN, 2019). Desse contexto é que emerge nossa preocupação com o desenvolvimento profissional docente, entendido aqui como a (trans)formação de representações sobre conceitos e saberes relacionados à experiência e ao trabalho docente, impactando também na reconstrução de uma identidade profissional de professor de língua portuguesa.

Neste texto, interessa-nos discutir como a interação e a intervenção em processos formativos podem impactar o desenvolvimento profissional de professores de língua portuguesa. Como ponto de partida, vamos nos dedicar a descrever a intervenção proposta em uma oficina dedicada ao ensino da escrita. Nosso objetivo será, a partir desse contexto, analisar um conjunto de dados gerados no ano de 2018, notadamente aqueles que dizem respeito à interação entre professor-formador e professores em formação. As categorias analíticas mobilizadas para nossa análise exploratória são as *fase(s) de desenvolvimento profissional, a reflexividade e/ou mobilização de conceitos* (MATTÉI-MIEUSSET *et al.*, 2019) e os *tipos de discurso*

(BRONCKART, 1999), visando a identificar reconfigurações de saberes e experiências docentes acerca do trabalho de ensinar a escrever na educação básica que emergem nesse contexto interacional.

Para materializarmos essa reflexão, organizamos este capítulo em quatro seções além desta introdução. Na sequência, apresentamos as *Delimitações Conceituais*, apresentando os principais conceitos assumidos neste trabalho. Nesta seção mesmo, dedicamo-nos à descrição do modelo de formação continuada desenvolvido por nosso grupo de pesquisa, mais especificamente, da oficina dedicada ao trabalho com produção textual escrita, oficina esta que serviu de base para a geração dos dados aqui analisados. As *Opções Metodológicas* precedem a seção *Observações Analíticas* e explicitam os procedimentos metodológicos e analíticos empregados na construção deste trabalho. Por fim, apresentamos nossas *Considerações possíveis e perspectivas futuras*, sinalizando os desafios deste trabalho que segue em construção.

Delimitações conceituais

Quando pensamos em formação continuada de professores, a ideia que se apresenta primeiramente é a de que se trata de um esforço em atualizar os professores em serviço sobre seus conhecimentos acerca dos objetos de ensino com que trabalham. No caso específico de nossa atuação, junto a professores de Língua Portuguesa, poder-se-ia considerar que a formação continuada é um espaço para atualização de conhecimentos relacionados à língua e ao(s) seu(s) modo(s) de ensinar, pautados em novas pesquisas e achados científicos. O papel da formação continuada promovida pela universidade (e do formador, por extensão) seria, então, o de disseminar novas formas de fazer em contexto escolar baseadas em pesquisas acadêmicas realizadas, muitas vezes, sem a participação do principal ator desse processo: o professor. Essa é uma forma de

fazer que pode gerar resultados no avanço das práticas escolares de ensino de língua materna. Contudo, não é a forma com que vimos trabalhando, pois entendemos ser crucial que o professor desenvolva sua atorialidade (BRONCKART, 2008; ALMEIDA, 2015) e faça parte da construção de sua própria formação, de maneira colaborativa/cooperativa e, principalmente, (co)autoral, desenhando o processo em conjunto com os pesquisadores e formadores envolvidos nesse trabalho.

Desde 2010, vimos investindo num processo de formação continuada de professores calcado tanto na articulação dos saberes científicos sobre a língua (e seu ensino) quanto nos saberes profissionais de professores sobre como o *trabalho de ensino* (MACHADO, 2004) ocorre (ou pode ocorrer) em sala de aula. Trata-se de um esforço em fazer avançar o entendimento de que a formação continuada de professores é um sistema aberto, processual, baseado na construção coletiva (VANHULLE, 2009) e que pode ser voltado à (co) construção de espaços de desenvolvimento humano e profissional que permitam que aqueles que dele fazem parte analisem, discutam, reflitam, reavaliem e, possivelmente, ressignifiquem suas práticas de ensino e as reconfigurem. Esse entendimento é que tem nos movido, mais recentemente, na construção de um percurso de formação continuada de professores baseado em ciclos (GUIMARÃES; CARNIN, 2019) e voltado ao desenvolvimento profissional de professores em comunidades.

Na construção desse percurso, trilhamos diferentes caminhos, mas todos eles orientados por alguns princípios basilares, a saber: a concepção de *linguagem como interação* (GERALDI, 1984; MATÊNCIO, 1994, entre outros), o trabalho de ensino e a aprendizagem de língua baseada no conceito de *gêneros de texto* (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), o papel central da *experiência docente* em sua formação continuada e o *desenvolvimento profissional docente* (e. g. CARNIN, 2015; MATTÉI-MIEUSSET *et al.*, 2019).

Acerca da noção de experiência docente, especificamente quando considerada na formação continuada, alinhamo-nos à compreensão de Dewey (2002), que realça o papel central da *experiência* na aprendizagem. Permitimo-nos, a partir da leitura deste autor, compreender essa noção como um pressuposto importante para atividades de formação continuada que almejam a transformação de práticas docentes no ensino de língua materna e à intervenção em processos de desenvolvimento profissional docente. Tal noção dialoga com princípios discutidos também no âmbito do ISD, especialmente, a nosso ver, com a (complexa) questão da relação entre teoria e prática no agir docente, materializada, em nosso contexto, a partir da transposição didática de teorias voltadas a questões de linguagem e ensino (como a própria noção de linguagem assumida pelos professores, ou a noção de gênero de texto, crucial em nosso trabalho, entre outras). Adquire, também nesse contexto, particular importância a formação continuada desenvolvida, a qual medeia a relação dos professores com o conhecimento proposto em teorias linguísticas e didáticas e (co)constrói com esses professores a transposição possível dessas teorias ao campo educacional.

Sobre a noção de desenvolvimento profissional assumida neste trabalho e na concepção de formação continuada de professores que embasa esta reflexão, vale destacar que 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 (BRONCKART, 2013; CARNIN, 2015). Entende-se, ainda, que este é um processo contínuo, não linear e nem mesmo finito. Essa noção, com a qual vimos trabalhando, é também objeto de reflexão e análise, pois interessa-nos, atualmente, observar também como e quais manifestações languageiras permitem-nos apreender pistas linguístico-discursivas do desenvolvimento profissional docente. Esse esforço de pesquisa leva-nos à direção de pensarmos, junto

às reflexões já propostas pelo quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2006, 1999; BULEA BRONCKART, 2016, entre outros), sobre o papel das *interações verbais* nas atividades de *intervenção formativas* desenvolvidas em contextos de formação continuada de professores de língua portuguesa que desenvolvemos. Trata-se, pois, de refinar a análise que vimos empreendendo acerca da (re)construção de (novas) representações docentes a respeito de objetos relacionados tanto à formação vivenciada quanto ao seu trabalho de ensino. Antes de avançarmos na descrição dos princípios metodológicos assumidos neste trabalho, vamos apresentar brevemente a oficina voltada à discussão sobre o ensino da escrita em contexto escolar, bem como as sequências de atividades propostas na formação para o ensino dessa competência, de modo a permitir que o(a) leitor(a) tanto reconheça as concepções por nós assumidas acerca desse objeto de ensino, quanto as atividades promovidas com vistas ao debate reflexivo-interpretativo acerca da experiência docente sobre isso.

Sequência de atividades propostas na formação para o ensino da produção textual escrita e a *aposta* em uma intervenção voltada ao desenvolvimento profissional

Adotando uma compreensão de que a produção textual escrita é objeto primordial de ensino em contextos de escolarização formal (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), trabalhamos com os professores em formação continuada, durante dois encontros (cerca de 8h) do percurso de formação desenvolvido em 2018 por nosso grupo de pesquisa⁶, no aprofundamento de algumas noções centrais

⁶ Referimo-nos ao (per)curso “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, desenvolvido em parceria com a rede municipal de Novo Hamburgo (RS), com duração de 80h/a, mais bem descrito em Guimarães e Carnin (2019).

ao processo de ensinar a escrever a partir de projetos didáticos de gênero – PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012).

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o ensino de produção escrita que pretende trabalhar com essa competência no quadro da comunicação deve ter como objeto de ensino o gênero de texto. Sobre essa noção, é válido reforçar que Bronckart (1999), com base na noção de gênero de discurso presente em Bakhtin (2003/1999), afirma que os gêneros de texto são “tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilos específicos” (BRONCKART, 1999, p. 101-102).

Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros emergem de diferentes domínios sociodiscursivos e são historicamente estáveis. Os autores afirmam que os gêneros podem ser definidos como instrumentos culturais disponíveis para as interações sociais. Além disso, esses autores sustentam, também, a noção de gênero de texto como um importante (mega)instrumento didático, uma vez que contribui para o desenvolvimento dos três tipos de capacidades de linguagem: as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas.

No Brasil, segundo Rojo e Cordeiro (2004), a noção de gênero de texto começa a influenciar o ensino de língua materna a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), que passaram a considerar a importância da situação de produção e circulação para o sentido dos textos. Essa influência, contudo, ainda não se traduz em práticas efetivas de ensino assentadas nessa noção, motivo pelo qual seguimos investindo em sua disseminação, compreensão e apropriação por professores em formação continuada. Nesse sentido, embora não tenhamos necessariamente discutido explicitamente a concepção de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) para o uso dos gêneros de texto como instrumento de ensino de produção

escrita, a compreensão dos autores de que essa é uma profícua maneira de trabalhar a produção escrita foi por nós assumida e esteve na base de nosso trabalho formativo. Para os autores, três argumentos justificam a escolha do trabalho com produção escrita a partir de gêneros de texto. O primeiro deles trata sobre a diversidade e heterogeneidade dos textos e como o trabalho de agrupamento, feito com base nas características comuns de vários gêneros, facilita o desenvolvimento de conteúdos de ensino. O segundo argumento para o trabalho a partir dos gêneros de texto diz respeito às possibilidades de se trabalhar com práticas sociais, uma vez que, ao colocarmos os textos produzidos pelos alunos em uso com uma finalidade específica, podemos avaliar a pertinência, a adaptação e a eficácia comunicativa dos textos. Por último, o terceiro argumento apresentado pelos autores trata sobre as representações sociais de um gênero. Segundo os pesquisadores, os gêneros são nomeados, identificados e categorizados pelos seus usos e trabalhar a partir dessas representações facilita a construção da aprendizagem.

Além de destacar que o ensino da produção textual escrita deva acontecer a partir de gêneros de texto, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) adicionam a essa problemática de estudo que os professores, ao desenvolver aulas voltadas para o ensino da produção escrita, devem considerar que esse objeto de ensino é uma atividade complexa, aprendida a partir “de um processo de construção em diversas situações complexas de comunicação” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 18) e que essa competência é aprendida progressivamente em todos os níveis de escolaridade. Portanto, não basta ensinar questões gramaticais descontextualizadas e “dicas” para escrever bem, deve-se considerar que a escrita de um texto faz parte de um processo (OLIVEIRA, 2004).

Esse processo que é a escrita apresenta cinco grandes operações que são centrais na produção textual. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 24), cada uma dessas operações

“se refere a uma situação de comunicação que guia a escolha de uma base de orientação para a produção de um gênero textual de referência”.

A primeira operação proposta por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) é chamada de *contextualização* e tem como objetivo principal interpretar a situação de comunicação em que o texto a ser produzido está inserido a fim de adaptá-lo a esse contexto específico. A segunda operação destacada pelos autores tem relação com o gênero que está sendo produzido. Essa operação, chamada de *elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos*, refere-se à progressão do texto e à ausência de contradições internas. A terceira operação, que diz respeito à organização do texto, é chamada de *planificação*. A *textualização*, que é a quarta operação proposta pelos autores, diz respeito à utilização de marcas linguísticas, tais como, os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais. Os autores destacam também, nessa operação, a coesão nominal e verbal do texto. Por fim, a quinta operação envolvida no processo de produção textual é a *releitura, revisão e reescritura do texto*. Segundo os autores, re-escrever um texto é uma forma de fazer as intervenções necessárias de forma a melhorá-lo.

Além dessas cinco operações, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) acrescentam as operações de lexicalização e sintagmatização, além dos componentes ortográficos e gráficos. A operação de lexicalização refere-se “ao vocabulário e à criação de novas palavras a partir de palavras de base” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 28). A operação de sintagmatização refere-se à sintaxe, ou seja, às funções entre os componentes da frase. Os componentes ortográficos referem-se às normas ortográficas e os componentes gráficos estão relacionados à “configuração geral do texto escrito, à disposição espacial, à paginação e à repartição dos blocos do texto” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 28).

Barbeiro e Pereira (2007) propõem, em nosso entendimento, formas de colocar em prática três das operações propostas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) que foram explicitadas anteriormente. Os autores sugerem atividades de facilitação processual, escrita colaborativa e reflexão sobre escrita para a planificação do texto, a textualização e a revisão. As atividades de facilitação processual visam a auxiliar os alunos na dominação do processo de escrita. As atividades de escrita colaborativa têm como objetivo fazer com que os alunos escrevam em conjunto com os seus colegas e com o professor e, assim, aprendam a escrever “transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem” (BARBEIRO; PEREIRA, 2007, p. 10). Além da facilitação processual e da escrita colaborativa, os autores ressaltam a importância de atividades que visem à reflexão sobre os textos escritos. Nessas atividades, os alunos são incentivados a falar sobre os seus textos e sobre seu processo de construção. Ao explicitar os processos de escrita empregados na produção de seus textos, os alunos identificam as principais características e as possíveis alternativas para melhorá-los.

Nesse sentido, Pereira (2001) defende que as aulas de escrita devem ser espaços de trabalho em que os alunos devam transpor obstáculos e o professor assumir o papel de organizador e regulador das atividades. Assim, para didatizar a escrita devemos recorrer, por um lado, sistematicamente, a exercícios de “facilitação processual” e, por outro, a modos colaborativos, de tal maneira que a cada aluno seja possível, nomeadamente através da exposição ao (seu) próprio processo genético da escrita e pela socialização dos escritos, ir atribuindo sentido e pertinência às tarefas que executa (PEREIRA, 2001).

Quanto ao planejamento de tarefas de escrita, essas devem visar “a interlocuções efetivas e [que] vinculem o trabalho sobre a forma dos textos a seus propósitos sociointeracionais, procurando torná-los reconhecíveis e reconhecidos” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 50).

Além disso, devemos superar a ideia de que para solicitar a produção de um texto basta lançar um tema e destinar um período para a produção. Segundo as autoras, essa atitude não colabora para o desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos, pois não considera o processo e as operações necessárias para a produção textual escrita.

Portanto, é salutar que, para as aulas de produção textual escrita na escola terem sucesso, os professores de Língua Portuguesa, ao planejar as atividades de escrita, considerem que escrever um texto é um processo complexo que envolve inúmeras operações, e não apenas as características mais superficiais de textualização ou ainda de ortografia ou adequação à norma culta. Desse modo, o papel do professor de Língua Portuguesa nesse processo é fundamental, uma vez que “o agir docente é em grande parte responsável pela qualidade do ensino” (PEREIRA; GRAÇA; CARNIN, 2014, p. 135). Na esteira dessas concepções de trabalho com a produção textual escrita é que organizamos nossos encontros de formação continuada para, à luz desses pressupostos, vivenciarmos experiências formativas que permitissem aos professores compreender de modo procedimental (e também conceitual) as etapas vivenciadas por seus alunos quando produzem textos escritos no âmbito de um projeto didático de gênero.

Nossa aposta foi, nesse sentido, subverter um pouco a lógica de formações vivenciadas pelos professores e, a partir do princípio de homologia de processos⁷ (SCHÖN, 2000), experienciar com o coletivo de trabalho uma sequência de atividades de formação organizadas da seguinte maneira:

⁷ *Grosso modo*, o princípio de homologia de processos proposto por Schön (2000) se opõe à noção de transmissão de conhecimentos na formação docente e do professor como sujeito que apenas replica propostas pedagógicas construídas por outrem. Na proposta de Schön, em sua formação, o professor deve experienciar as mesmas estratégias que podem ser exploradas com seus alunos em seu contexto profissional, daí a ideia de homologia de processos (de ensino e mesmo de aprendizagem). Essa é uma virada em contextos de formação continuada de professores que ainda apostam no modelo transmissivo de saberes ao professor, restando a ele fazer *per se* a transposição didática em seu agir profissional.

Quadro 1 – Etapas das oficinas sobre produção textual escrita

Etapa	Objetivos
1ª - Retomada de conceitos	<ul style="list-style-type: none">- Resgatar com o grupo os conceitos de gênero de texto, (multi)letramentos e prática social discutidos no encontro anterior. Relacionar tais conceitos ao de projeto didático de gênero (PDG) e de didática da escrita.
2ª - Produção inicial de um panfleto sobre o descarte de lixo	<ul style="list-style-type: none">- Exercitar, com o grupo, a produção inicial de um panfleto, vivenciando a experiência de modo próximo ao que seria feito em sala de aula com alunos quando da produção inicial em um PDG.- Mapear as competências de escrita inerentes ao gênero dominadas pelos professores. Evidenciar o papel da produção inicial no trabalho de ensino da escrita e da didatização dos saberes a ensinar sobre escrita.- Trocar o papel dos professores pelo de alunos propondo a eles uma atividade de produção inicial a fim de auxiliá-los a compreender a complexidade do trabalho com a escrita de gêneros de texto e as dificuldades que seus alunos podem encontrar. Após essa atividade, foi retomada a estrutura do PDG, para indicar em que momento se enquadra a produção inicial e quais os desdobramentos que seguem esta atividade.
3ª - Contextualização: onde a escrita é contemplada em um PDG?	<ul style="list-style-type: none">- Construir, em conjunto com o grupo, entendimento(s) acerca de como trabalhar com escrita em PDG e qual a importância desse eixo para um projeto didático de gênero.
4ª - Minha(s) aula(s) de produção escrita em uma imagem... E muitas palavras!	<ul style="list-style-type: none">- Propiciar um momento de reflexão conjunta sobre as aulas de escrita das professoras do grupo.- Mapear as representações docentes sobre escrita e seu ensino.- Alinhar as reflexões trazidas pelos docentes ao que vem sendo trabalhado na oficina sobre escrita.
5ª - Os documentos prescritivos e o ensino da escrita	<ul style="list-style-type: none">- Discutir com o grupo os principais conceitos norteadores apresentados pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Municipais de Novo Hamburgo no que concerne ao ensino da escrita.- Articular tais conceitos/prescrições ao que foi discutido na etapa anterior (relatos de práticas de ensino da escrita). Direcionar tais discussões para sua relação com o planejamento de um PDG.

6ª - Modelo didático de gênero ⁸ e seu papel no trabalho de ensinar a escrever	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar/resgatar o conceito de modelo didático de gênero e sua importância para o trabalho do professor quando do ensino e da avaliação de competências discentes relacionadas à escrita. - Apresentar um exemplo de modelo didático de gênero. - Refletir sobre práticas de avaliação da escrita orientadas pelo trabalho a partir de um modelo didático de gênero. - Relacionar a construção de um modelo didático de gênero com a produção de oficinas direcionadas para o ensino da escrita em PDG.
7ª - Sistematização dos principais conceitos da oficina.	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematizar a teoria para realização da atividade prática de planejamento.
8ª - Mãos à obra - Produção, em grupo, de uma oficina/módulo para o trabalho com o gênero panfleto!	<ul style="list-style-type: none"> - Exercitar a teoria com uma prática de planejamento.
9ª - Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir, com os participantes, quais foram as aprendizagens proporcionadas pelas oficinas sobre escrita e quais são as dúvidas/questões/tensionamentos que ainda restam e podem ser exploradas em outros momentos da formação.

Fonte: Motta e Carnin (*mímeo*), com base no planejamento das oficinas sobre escrita

Ao trabalharmos na perspectiva dos professores em formação assumindo o papel de alunos, especificamente na segunda atividade do primeiro encontro de formação, fizemos uma aposta no potencial

⁸ A noção de modelo didático de gênero (MDG) foi proposta por Pietro e Schneuwly (2014) e pode ser entendida como uma construção (didática) que procura estabelecer um modelo de referência – e não de regras – para o trabalho com um determinado gênero. O MDG é uma ferramenta de trabalho do professor, que ajuda a definir o objeto a ensinar e suas dimensões ensináveis.

desenvolvimento que essa atividade promoveria ao colocar os professores em conflito com as suas próprias representações sobre o trabalho com produção textual escrita em sala de aula. Isso porque, antes mesmo de planejarmos essa atividade, fizemos um questionário de sondagem em que procuramos apreender as representações dos professores sobre o que é ensinar a escrever no contexto escolar e sobre os modos de fazê-lo. A partir desses dados é que pudemos desenhar o percurso formativo adotado, procurando construir uma sequência de atividades que propiciasse tanto a intervenção formativa quanto abrisse espaço para a interação verbal e a reconfiguração de representações docentes sobre esse objeto de ensino. Mas essa era uma aposta do grupo⁹ que pensou essa formação, a qual, agora, propomo-nos a analisar, com vistas a examinar se essa aposta permite identificar pistas de desenvolvimento profissional.

Opções metodológicas

Para a realização deste estudo, notadamente fundamentado em uma perspectiva qualitativa de investigação em Linguística Aplicada, assumimos a perspectiva definida por Cresswell (2007) acerca da pesquisa-ação, segundo o qual esta metodologia de pesquisa pode ser muito produtiva para se promover (e compreender) mudanças em práticas docentes, entre outros contextos, por ser um processo contínuo, circular, voltado à intervenção em contextos sociais diversos, tal qual a formação de professores. Inspirados, também, pela proposta de Mattéi-Mieusset *et al.* (2019), que propõem quatro fases de desenvolvimento profissional (a saber: *insegurança, experimentação,*

⁹ Não vamos nomear, aqui, os participantes desse grupo, mas ele é composto por pesquisadores em nível de iniciação científica, mestrado, doutorado, pós-doutorado, além de professores da rede pública de ensino e os dois coordenadores do projeto de pesquisa que embasa essa ação de formação continuada. Somos muito gratos a esse coletivo que, à sua maneira, também nos permite que sigamos nos desenvolvendo pessoal e profissionalmente à medida que investimos na pesquisa que desenvolvemos.

*apropriação e consolidação*¹⁰) e três grandes traços identificáveis nas verbalizações produzidas por professores em formação continuada (a *reflexividade* como fonte e meio de construção de habilidades e desenvolvimento, a *mobilização de conceitos* em uma atividade de reconceitualização e a “*associação*” ou *fortalecimento do professor em relação ao gênero profissional* – na perspectiva de Clot, 2008), buscamos sistematizar formas de apreender pistas/traços do desenvolvimento profissional docente em verbalizações (orais e/ou escritas) no quadro de interações realizadas em contexto de intervenção formativa de professores. Convém também destacar que as duas primeiras categorias parecem bastante alinhadas ao nosso escopo de pesquisa, como evidenciaremos adiante, nas análises, ao passo que a terceira, por evocar a concepção de *gênero profissional*, advinda de um quadro teórico não assumido nesta pesquisa, foi excluída das análises aqui apresentadas, restando como uma possível categoria a ser explorada em outros estudos. Reforçamos, ainda, que iremos explorar tais categorias analíticas em um *corpus* de interações orais realizadas durante a formação continuada (tipo dado não analisado pelos autores no artigo citado) e aprofundar a exploração analítica acerca da noção de tipos de discurso advinda do quadro interacionista sociodiscursivo (BRONCKART, 2013, 1999; BULEA BRONCKART, 2016) como um importante instrumento de interpretação do agir, buscando promover aproximações entre ambas as perspectivas.

10 Segundo Mattéi-Mieusset *et al.* (2019), a partir da análise de verbalizações orais e escritas, nos dois anos que acompanharam professores em formação continuada, foi possível observar a existência de quatro fases no percurso de sua formação continuada, as quais os pesquisadores assim as descrevem: a fase da *incerteza* sobre mudanças futuras, uma fase de *experimentação* na qual o professor implementa novas ferramentas, muda elementos de sua prática, uma fase de *apropriação* na qual ele especifica suas escolhas, toma decisões, mas também renuncia, e, finalmente, uma fase de *consolidação* que estabiliza a relevância da nova atividade para si e para os demais destinatários colegas. Essas fases parecem estar ligadas ao tempo de participação na formação dos professores participantes da referida pesquisa.

No âmbito de nossa pesquisa¹¹, vale esclarecer que a geração de dados foi realizada de março a novembro de 2018 e inclui: (i) questionário prévio à formação, realizado com apoio de ferramenta *on-line* (*GoogleForms*), com perguntas relacionadas à formação, experiência e conhecimentos docentes sobre ensino de língua materna; (ii) gravações, em áudio e vídeo, da formação continuada desenvolvida; (iii) recolha dos materiais produzidos pelos professores em formação continuada, tanto nos encontros presenciais quanto nas interações a distância (via plataforma Moodle); (iv) gravação da implementação de 2 projetos didáticos desenvolvidos por 2 professoras que participaram da formação continuada; (v) recolha das produções textuais dos alunos dessas duas professoras e, por fim, (vi) questionário final, posterior à formação, também realizado com apoio de ferramenta *on-line* (*GoogleForms*), retomando as mesmas perguntas do questionário inicial. Todos esses dados foram gerados após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos (Parecer 2.461.557, de 08 de janeiro de 2018) e mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) pelos participantes da pesquisa, assegurando o respeito aos princípios éticos relacionados a uma pesquisa dessa natureza.

Neste capítulo vamos nos valer dos dados gerados em (ii), mais especificamente, de 8h de filmagem de uma das oficinas voltadas à discussão do trabalho com produção textual escrita. Vale mencionar que os dados oriundos de interações realizadas nas oficinas foram transcritos segundo convenções adaptadas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005) dos procedimentos de transcrição de fala propostos pelo quadro da Análise da Conversa Etnometodológica.

11 Referimo-nos, aqui, aos projetos de pesquisa “Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: aproximações teórico-práticas” (CNPq – Edital Universal 01/2016), coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, e “Formação, agir e desenvolvimento profissional docente: entre saberes, discursos e ações” (FAPERGS – Edital Auxílio Recém Doutor 01/2017), coordenado pelo autor deste capítulo.

Por fim, considerando o *corpus* de análise selecionado e o espaço deste texto, podemos sistematizar como categorias analíticas a serem empregadas:

- a) fase(s) de desenvolvimento profissional;
- b) traços languageiros que evidenciem reflexividade e/ou mobilização de conceitos (não utilizaremos a noção de gênero profissional nesta pesquisa);
- c) tipo(s) de discurso mobilizados e sua possível relação com o desenvolvimento profissional docente.

A partir de tais categorias, nossa intenção é analisar quais pistas de desenvolvimento profissional são evidenciadas nas interações aqui apresentadas e se/como elas nos permitem identificar reconfigurações de saberes e experiências docentes acerca do trabalho de ensinar a escrever na educação básica.

Observações analíticas

Como já mencionado, este texto vale-se de transcrições das interações verbais ocorridas em um encontro de formação continuada dedicado à reflexão sobre o ensino da escrita e o trabalho com projetos didáticos de gênero (PDG). Especificamente nesse encontro, trabalhamos com a produção inicial de um panfleto sobre descarte incorreto de lixo, visando tanto a promover uma discussão sobre esse tema com os professores participantes da formação quanto, seguindo nosso princípio norteador (homologia de processos), fazê-los vivenciar a experiência de escrita de modo muito semelhante ao que seria experienciado em uma sala de aula, caso esse projeto fosse implementado. O excerto a seguir ajuda-nos a contextualizar melhor a proposta e o modo como ela foi realizada com os professores.

Excerto 1: contextualização da oficina sobre produção textual escrita

- 1 FOR¹²: uma oficina conjunta eu que vou ficá (capitaneando)
mas tem mais gente
- 2 envolvida (.) e no final eu espero que ela vire a nossa
oficina (1.3) sobre
- 3 escrita (0.4) a gente vai discutir ↑ especificamente
produção de textos
- 4 es↑critos na esco:la (.) a partir da noção de p-d-g. (0.7)
↑né:, (.) depois
- 5 >depois vai ter orali↑da:de< que envolve produção de
textos ora:is, análise
- 6 lin↑guí:stica e lei↓tura. (.) ↑né, grosso modo os quatro
grande eixos (0.5)
- 7 que estruturam o >ensino de língua portugue:sa< que
vai (.) pegá um pouquinho
- 8 (0.8) questões que estão na ba:se >nacional comum
curricula:r< ↑né pra ver
- 9 como isso se alinha ou não à questão (0.8) ã: de trabalho
por (.) projetos
- 10 didáticos de gênero, (3.0) só que a gente já viu (1.4) e a
gente pensou no
- 11 se↑gui:nte (.) ↑nada melhor do que viver a experiê:ncia.
(0.4) ↑né:, a
- 12 experiê:ncia ensina muito. (1.0) e ai a gente propôs que
vocês vão ir vivendo
- 12 (0.4) não o p-d-g inteiro >ao longo da formação< mas
determi↑nados momentos
- 13 de P-D-G a gente viver aqui (0.6) ↑né, e aí a gente vai
estabelecer um

12 Legenda: FOR = formador, PAR (1, 2, n) = participante (professor que participa da formação).

- 14 con↑trato (.) com vocês (.) ↑né, (0.5) que em <al↑guns
momentos> a gente vai
- 15 pedir que vocês (.) se dispam da identidade de professor,
(0.7) e assumam a
- 16 identidade de aluno. (1.2) e aí o contrato é o se↑gui:nte
(.) a gente pensô
- 17 (0.6) numa série intermedi↑ária. (.) ↑né, >tudo bem<
tem os professores de
- 18 anos inici↑a:is >que vão ter que fazer< bastante ajustes
pros seus (0.4)
- 19 conte:xtos, >mas a gente< elegeu (.) um sétimo ano (.)
pra ser a nossa turma.
- 20 (0.5) então (0.6) agora somos alunos de sétimo ano. (0.4)
isso nos dá (.)
- 21 ↑muita liberdade e ↑mu:itas possibili[dades].
- 22 PAR1: [mu::i]ta.
- 23 PAR2: [(sor dá [pra ir pra casa) xxx]

Nesse primeiro excerto, construído com base no que Bronckart (1999) nomeia de discurso interativo, o formador estabelece o “contrato didático” e de formação: os professores viveriam a experiência como alunos, produzindo, em seguida, um texto pertencente ao gênero panfleto. Salienta-se que os participantes não tiveram dificuldade em assumir o papel de alunos e engajaram-se na atividade proposta, o que, de algum modo, pode evidenciar que, neste momento, abrem-se para a *experimentação*, uma das fases do desenvolvimento descritas por Mattéi-Mieusset *et al.* (2019).

Feita essa primeira aproximação, o excerto a seguir recorta uma parte das discussões que seguiram ao excerto 1, mostrando como foi realizada a construção conjunta do entendimento sobre a proposta do PDG: produzir um panfleto (gênero) que possibilite conscientizar a comunidade escolar e extraescolar sobre a importância de realizar adequadamente o descarte de resíduos sólidos (lixo).

Excerto 2: discussão sobre a relação entre prática social e gênero de texto

- 117 FOR: conscientizá. e como é que a gente vai conscientizá?
118 [((risos))]
119 [(1.0)]
- 120 FOR: conscientizá é uma ação importa:n[te.
121 PAR: [nós vamo fazê uma passeata.
122 (.)
- 123 FOR: uma passeata. (.) que mais? que mais que a gente
pode fazê?
124 (0.7)
- 125 PAR: um pedágio.
126 (.)
- 127 FOR: pe↑dágio. (.) como seria esse pedágio?
128 (1.0)
- 129 PAR3: m:::: (.) com pan↑fletos::.=
130 FOR: =panfle:tos. e o que mais? >mas no
pedágio tem
131 panfleto?<
132 (.)
- 133 PAR3: te::[m.
134 PAR4: [pode ter.
135 (0.7)
- 136 PAR5: >a gente pode entregá< uma plantinha
137 (0.4)
- 138 FOR: uma plantinh- [a::
139 PAR6: [ou uma sacolinha (>daquela a gente coloca
[no carro<.)

140 PAR7: [ou um panfleto de:
141 conscientização e uma plantinha de presente.
142 (.)
143 FOR: o que que a plantinha tem a ver com o descarte do
lixo? eu tô tentando
144 entendê.

Na sequência das interações realizadas na dinâmica da oficina, ainda em discurso interativo (BRONCKART, 1999), a intervenção do formador procurou tanto aproximar os participantes da prática social (conscientização sobre descarte de resíduos sólidos) prevista pelo PDG como contexto para a produção textual, quanto fazer com que os participantes identificassem gêneros possíveis para essa prática. Não foi difícil que os professores (no papel de alunos) logo chegassem à proposta de trabalho prevista com o gênero panfleto, comprovando a pertinência, já apontada por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), do trabalho com gêneros aliados a práticas sociais, mostrando que o trabalho com produção textual com finalidade específica é um caminho produtivo e facilmente adotável em contextos de ensino de língua portuguesa. Além disso, consideramos ser possível associar essa interação à segunda fase do desenvolvimento profissional docente, em que os professores mobilizaram, ainda que indiretamente, o conceito de gênero de texto em sua dimensão praxiológica (CARNIN, 2015), de modo a aproximar a atividade de escrita de ações realizadas no mundo sob essa mesma lógica. Na esteira dessa discussão, compete também destacar a articulação entre o conteúdo temático (conceito de gênero) e o tipo de discurso mobilizado (interativo) na reconfiguração do saber docente e, potencialmente, em seu desenvolvimento profissional (em curso).

Dado o limite deste texto, vamos explorar ainda mais dois excertos de transcrições desta oficina. No excerto 4, a seguir, vemos algumas interações ocorridas durante a atividade de produção de texto realizada em grupo pelos professores.

Excerto 4: interações durante a atividade de produção textual

- 364 FOR: vocês vão elegê >vão escolhê algumas coisas que vocês< acham (importantes) XX
- 365 PAR1: eu acho que os alunos não saberiam fazer isso
- 366 FOR: é justamente pra avaliá o que eles sabem e o que eles não
- 367 sabem. XXXX
- 368 ((trecho inaudível))
- 369 FOR: o que que tem no panfleto que tem no mercado?
- 370 PAR2: XXX
- 371 FOR: promoçõ:es, cheio de imagens. o que que tem XXX?
- 372 PAR2: XXX
- 373 FOR: o que mais tem no panfleto?
- 374 PAR2: uma frase que chama bastante atenção.
- 375 FOR: bastante atenção. pensando no meio ambiente o que vocês colocariam?
- 376 PAR2: ((mostra folha sobre a mesa))
- 377 FOR: (XXX).
- 378 (2.0)
- 379 FOR: hu↑ma:nos. XXX como é que vocês vão colocar essa frase no panfleto de vocês?
- 380 ((PAR2 olha para PAR3 e tem fala inaudível))
- 381 PAR2: XXX ((para FOR))
- 382 FOR: tem que ter um desenho ali (no) possível.

Durante a atividade de produção é que se revelaram alguns conflitos vividos pelos professores, algumas dificuldades em experimentar a tarefa se colocando no papel de alunos. No excerto acima, também em *discurso interativo*, observa-se algo que é recorrente em intervenções formativas que realizamos quando discutimos/experenciemos a atividade de produção inicial: muitos professores consideram difícil realizar essa atividade sem orientar explícita e anteriormente os alunos sobre a tarefa, sobre o formato do texto a ser produzido. Na linha 365, a participante 1 afirma que “os alunos não saberiam fazer isso”, mostrando sua *insegurança* na realização da atividade ao mesmo tempo em que reflete sobre sua (possível) operacionalização em sala de aula. Notamos que as fases de desenvolvimento profissional identificadas por Mattéi-Mieusset *et al.* (2019), quando aplicadas em análise de contextos de intervenção formativa baseados em dados de interações orais, podem ser identificadas em ordem aleatória, de acordo com a experiência singular de cada participante – ou podem coexistir, co-ocorrer, dependendo do modo como cada professor ressignifica sua experiência e reflete sobre seu agir. Assinalamos isso porque, diferentemente dos excertos anteriores, apenas aqui identificamos a fase da *insegurança* relacionada ao desenvolvimento profissional docente proposta pelos autores. Talvez essa seja uma característica relacionada à dinâmica interventiva proposta por nosso grupo, que trabalhou com um número de professores maior que o de Mattéi-Mieusset *et al.* (2019) – os pesquisadores trabalharam com 11 professores, nós, com 40.

Em termos linguísticos, ainda, pensamos ser válido destacar o uso do verbo “achar” pela participante 1, dando-nos pistas de sua reflexão (*reflexividade*) sobre a atividade proposta e sobre como ela repercutiria em seu trabalho de ensinar a escrever. Novamente, parece-nos produtivo sinalizar que o tipo de discurso mobilizado e sua materialização linguística nos permitem identificar traços

do desenvolvimento profissional potencializado/promovido pelo contexto de intervenção formativa vivenciado pelas professoras em formação continuada.

Excerto 5: apresentação de uma produção inicial para reflexão conjunta

487 PAR6: ã:: (.) >bom.< a gente pensô em fazê uma coisa bem
simples até porque deu
488 a coincidência de ambas termos o quinto ano. (0.7)
então a gente:: (.)
489 apesar do- do público alvo ser o sétimo ano ↑né: a gente
tem bastante a:
490 a realidade dos nossos alunos. >então< primeiro a
gente conversô sobre as
491 nossas realidades, (0.5) da- das duas escolas (.) e o que
que eles já
492 sabiam a respeito, e como a gente achô que isso
ficaria. (.) aí claro que
493 a primeira ideia foi (.) ai vamo pesquisá as cores do lixo
>>eu disse<<
494 não. vamos agir como aluno. (.) é a nossa produção
inici↑a:l e a gente não
495 vai pesquisá nada. ((risos)) a gente vai fazê com o que
a gente lembra do
496 que a gente acha que sabe. (.) então a gente fez assim
ó (0.5) jogue o lixo
497 no lixo, (.) os desenhos o que eles sabem o que que é
orgânico e seco que-
498 a vivência deles. (.) que alguém separa em sala de aula,
(0.4) e aqui a
499 gente até coloca↓ria e ajude o meio ambi↑ente. >>daí a
gente notou que eles
500 sempre usam esses termos.<<=

501 FOR: =mh[m.
502 PAR6: [é ajude o nosso plane:ta, ajude a
nature:za,
503 (0.5) °↑né então a gente° fez bem como a gente achô que
seria uma primeira
504 (1.0)
505 FOR: [produção.
506 PAR6: [uma primeira produção deles.=
507 FOR: =okay.

O excerto 5 reforça o emprego do *discurso interativo* no quadro dessa atividade de intervenção formativa e seu papel na construção conjunta de conhecimento pelos professores em formação continuada. Do mesmo modo, evidencia a abertura dos professores à *experimentação* de uma proposta de trabalho com a escrita que, baseada no princípio de *homologia de processos* e na busca pela *ressignificação da experiência profissional*, procurou ser vetor de desenvolvimento profissional. Interessa destacar aqui duas observações que nos chamam a atenção e apontam para a concretização da aposta que fizemos neste modelo de formação: a tensão entre o papel de professor em formação e o de aluno, proposto pela atividade (entre as linhas 492-495 a participante revela que teve de “lembrar” que deveria agir como um aluno de 7º ano mas, ao mesmo tempo, na linha 506, assume que fez pensando em como seria uma “produção deles”, ou seja, de seus alunos, distanciando-se da responsabilidade pelo texto produzido como sendo “seu”); e a mobilização do conceito de “produção inicial”, buscando apropriar-se desse “modo de agir” no ensino da produção textual escrita, de modo diferente da participante 1 do excerto 4, que mostrou um conflito maior diante dessa atividade. Em linhas gerais, essa breve análise permite-nos aproximar os traços languageiros do desenvolvimento propostos por Mattéi-Mieusset *et al.* (2019) aos tipos de discurso

propostos por Bronckart (1999), reiterando o papel crucial destes na análise da linguagem no desenvolvimento do psiquismo (e, por conseguinte, do desenvolvimento profissional) humano.

Considerações preliminares e perspectivas futuras

Este capítulo debruçou-se sobre a questão do desenvolvimento profissional docente a partir da exploração de um pequeno conjunto de dados relacionados à formação continuada de professores que vimos desenvolvendo. O percurso de formação adotado, centrado na aposta feita pelos formadores na ressignificação da experiência docente assume o princípio da homologia de processos (SCHÖN, 2000) como uma estratégia formativa que pode funcionar como vetor de desenvolvimento profissional. Ao analisar interações verbais ocorridas no quadro da intervenção formativa proposta, mais especificamente, em oficina voltada ao trabalho com produção textual escrita, procuramos identificar reconfigurações de saberes e experiências docentes acerca do trabalho de ensinar a escrever na educação básica.

Em que pesem os limites deste texto e o conjunto ainda parcial de dados analisados, podemos derivar dessa reflexão algumas considerações preliminares, as quais revelam tendências que podem ser expressas sobre o empreendimento analítico realizado do seguinte modo:

- a análise do *corpus*, possivelmente dada a natureza da intervenção proposta, revelou a *predominância do discurso interativo*, constituído, em grande medida, por um modo de raciocínio notadamente prático (BRONCKART, 2011), como os dados permitiram visualizar;
- a *reflexividade* e a *mobilização de conceitos* (em nosso caso, em sua dimensão praxiológica, não apenas epistêmica)

constituem-se, de fato, em traços importantes na análise do desenvolvimento profissional docente e podem ser, futuramente, mais bem explorados no que diz respeito à sua articulação com os tipos de discurso;

- as interações ocorridas na oficina analisada permitem reiterar a pertinência das *fases de desenvolvimento profissional* proposta por Mattéi-Mieusset *et al.* (2019) e, ao mesmo tempo, permitem-nos esclarecer que, em contextos interacionais como o analisado, a emergência de pistas linguístico-discursivas que possibilitam sua apreensão dependem, em grande parte, da estrutura de participação construída entre formador e participantes.

A reconfiguração de saberes não ficou evidente nas interações analisadas, mas não seria demasiado imprudente considerar que esse processo parece ter sido iniciado durante a atividade de produção textual proposta no âmbito da intervenção formativa realizada e pode continuar se desenrolando em intervenções futuras. Essa mesma intervenção mostrou ter, contudo, ressignificado a experiência docente sobre seu trabalho de ensinar a escrever à medida que, à semelhança do que afirma Pereira (2001) sobre o processo de ensinar a escrever na escola, os professores puderam ir atribuindo sentido e pertinência às tarefas realizadas durante a oficina.

Ainda que preliminar e representativo de apenas uma pequena parcela dos dados gerados para esta investigação, as tendências observadas na análise dos dados nos permitem seguir avançando nas análises acerca do desenvolvimento profissional de professores em formação continuada. Resta-nos, então, o desafio de seguir aprofundando nossas análises, a fim de adensar as reflexões aqui iniciadas e constituir, a partir do *corpus* de dados disponíveis, uma discussão mais ampla sobre os desafios e os modos de promover (e analisar) o desenvolvimento profissional docente em interações e intervenções formativas.

Referências

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

BAKHTIN, M. (V. M. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2003/1999.

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.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEEF, 1998.

BULEA BRONCKART, E. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 189-213, abr. 2016.

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.

BRONCKART, J. P. Posfácio: 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. **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.

CARNIN, A. **Na escrita do professor, um caminho possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 365-385, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n3/1984-6398-rbla-16-03-00365.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CLOT, Y. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade e o currículo**. Portugal: Editora Relógio D'Água, 2002.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. *In*: NASCIMENTO, E. V.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (org.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. v. 1. Campinas: Pontes, 2019. p. 85-110.

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, 2012. p. 21-44.

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

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

MATTÉI-MIEUSSET, C. *et al.* Développement professionnel d'enseignants et verbalisation au sein d'un dispositif d'accompagnement pluriel. **Raisons éducatives**, v. 23, n. 1, p. 71-94, 2019.

MOTTA, C.; CARNIN, A. **Gêneros de texto, produção textual escrita e formação continuada de professores de língua portuguesa: relato de experiência**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, (mimeo).

OLIVEIRA, J. B. M. de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos de Linguagem – ReVEL**, v. 2, n. 2, p. 1-25, mar. 2004.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L.; CARNIN, A. Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. **FAEEBA**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 129-137, 2014.

PEREIRA, L. Á. A formação de professores para o ensino da escrita. *In*: SIM-SIM, I. A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. **Caderno de Formação de Professores**, n. 2, p. 35-48, 2001.

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.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino – modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

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

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

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIMÕES, L. J. *et al.* **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

VANHULLE, S. **Des savoirs en jeu aux savoirs en "je"**: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez des jeunes enseignants em formation. Berne: Peter Lang, 2009.

La perspectiva comunicacional desde el interaccionismo sociodiscursivo en la formación docente

Dora Riestra

Introducción. Modelo didáctico y trabajo del profesor

En investigaciones anteriores de didáctica de la lengua abordamos la discusión entre método de investigación y modelo didáctico, así como el papel de las disciplinas de referencia (lingüística y gramática) y las prácticas sociales de referencia (géneros textuales). Encontramos que, a partir de los análisis de la interacción del aula en clases de primario y secundario, la aplicación del modelo didáctico no aborda las problemáticas concretas de enseñanza de las lenguas en la formación docente (RIESTRA, 2017).

Desde nuestra perspectiva interaccionista sociodiscursiva, tratamos de articular el marco teórico metodológico (BRONCKART, 2013) con la concepción de lengua funcional de Coseriu (1988), el concepto de ampliabilidad semántica de De Mauro (2005) y la teoría del habla dialogal de Jakubinskij (2018), con la finalidad de elaborar instrumentos de análisis del trabajo del profesor, que puedan ser de utilidad formativa.

El análisis de las consignas de instrucciones de tareas que los profesores dan a sus alumnos en cada clase, con las representaciones de los objetos de enseñanza que comportan, nos permite entender los procesos de transposición didáctica.

Por otra parte, para comprender el espacio comunicativo en el aula, incorporamos el método de análisis del habla dialogal en el que la unidad de análisis de la réplica enfoca los enunciados de la clase. Se trata de estudiar la perspectiva situacional, contextual de la interacción, analizando el diálogo real (natural) entre docente y estudiantes en cada clase.

Asimismo, como desafío metodológico, desde el ángulo comunicacional de la interacción verbal, se articula el análisis de las lenguas funcionales con el principio de la indeterminación semántica de las mismas, lo que nos muestra otros aspectos discursivo-textuales de la actividad profesional docente.

Buscamos introducir una nueva dimensión en las investigaciones didácticas para estudiar la interacción del aula y el trabajo docente.

En nuestro contexto formativo (en diferentes regiones de Argentina en el profesorado y en las escuelas secundarias específicamente) relevamos que los tiempos institucionales no permiten evaluar las aplicaciones de las propuestas didácticas, ni acompañar a los docentes que trabajan en varias escuelas, los que no cuentan con disponibilidad para realizar entrevistas de autoconfrontación.

Asimismo, cuando en el marco de la investigación hemos realizado la experiencia de la aplicación de la propuesta didáctica y la posterior entrevista de autoconfrontación, encontramos resistencia al análisis y lo atribuimos a cuestiones del propio contexto histórico-cultural argentino, en el que la intervención externa al trabajo del aula no es aceptada sino como una intromisión innecesaria.

Hemos discutido y analizado en el equipo estas cuestiones inherentes a la actividad de investigación y, en la actualidad, estamos iniciando un proyecto de investigación que incorpora el análisis del diálogo para elaborar un instrumento de autoevaluación del

trabajo docente, como otra perspectiva de articulación en el marco del interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD), diferente del análisis del trabajo en la perspectiva ergonómica de Clot y Faïta (2000), que se utiliza en el mismo marco del ISD.

En diversas oportunidades, con colegas de Brasil hemos discutido acerca de los contextos de enseñanza, los contextos de investigación y su implicancia metodológica. Nuestros intercambios teórico-prácticos en las publicaciones manifiestan las problemáticas comunes que investigamos y que han favorecido estas discusiones.

Creemos que la transposición didáctica es un cruce de factores contextuales de diversa índole: lo histórico académico de cada país (Genève, Brasil, Argentina), las teorías hegemónicas en lingüística y en psicología divulgadas en los ámbitos universitarios, la influencia piagetiana y chomskiana como paradigmas teóricos hegemónicos y sus sesgos cognitivos, en el caso de Argentina, a veces aplicados en investigaciones o simplemente enunciados como teorías implícitas.

En definitiva, observamos que el reduccionismo teórico o el aplicacionismo de nociones abstractas como transposición implícita, son algunos de los riesgos que corren las teorías, de las que no estamos exentos.

Lenguas funcionales del aula y la indeterminación semántica de las lenguas como perspectivas epistemológicas.

Algunas cuestiones centrales de la epistemología interaccionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2013), en articulación con desarrollos teóricos de lingüistas como Coseriu (1992, 1988) y el concepto de lengua funcional, así como los conceptos de indeterminación y de

ampliabilidad semántica de De Mauro (2005, 1986) y la teoría del habla dialogal de Jakubinskij (2018), nos han permitido elaborar el marco teórico-metodológico de la investigación en curso con la finalidad de producir instrumentos de análisis del trabajo del profesor, que puedan ser de utilidad formativa.

Frente al proceso de tomar posición epistemológica en la enseñanza de las lenguas desde la teoría del ISD a la que adherimos, observamos que, en la formación docente, los procesos de asunción de los marcos teóricos y los procesos de las prácticas no son simultáneos y que, aun cuando exista una adhesión al marco teórico en general, la instrumentación de los conceptos siempre sufre una resemiotización y, en consecuencia, las conceptualizaciones presentan, a veces, rupturas epistemológicas con efectos negativos en la práctica del aula.

Las tres referencias autorales mayores: Vygotski, Saussure y Voloshinov sustentan el núcleo teórico del ISD en la concepción de actividad verbal realizada con textos construidos con signos lingüísticos en unos formatos discursivos que se configuran al enunciar según el destinatario. El concepto de la discursividad en relación con el de signo lingüístico fue señalado por Bronckart (2013), al reafirmar que Saussure contemplaba el aspecto discursivo para introducir el concepto de semiosis y, por ende, el de signo como valor.

Asimismo, la evolución de los estudios vygotkianos fue avanzando en Ginebra según Friedrich, Hofstetter et Schneuwly (2013) y Bronckart (2013), entre otros. Lamentablemente la discusión acerca de una ciencia del desarrollo humano a partir de los aportes vygotkianos no se ha planteado y discutido aún en Argentina, por lo que en nuestro contexto continúa desplegándose la concepción Socio-histórica de cuño norteamericano, reproducida a través de autores españoles, en la que, en definitiva, lo "social" es concebido como externo al individuo, en el sentido de su entorno.

En consecuencia, el debate acerca del desarrollo en su carácter de actividad humana consciente, actualizando el estudio de las dos vías que planteara Vygotski, la del desarrollo biológico y la del desarrollo socio-histórico no constituye un marco referencial de las investigaciones educativas ni de las didácticas.

En este sentido, la articulación entre el papel del *signo* y el *desarrollo*, es decir, la problemática de la semiosis en el proceso del desarrollo humano como eje de las investigaciones, tampoco ha sido incorporada contemplando los aportes saussurianos de *De la doble esencia del lenguaje* en la formación docente terciaria y universitaria.

De nuestra parte, encontramos que De Mauro (2005, 1986) al abordar la problemática de la semántica de las lenguas como la "indeterminación semántica" o la creatividad inherente a cada lengua como código semiológico, nos ofrece perspectivas teóricas interesantes para la elaboración didáctica de la gramática de cada lengua a partir dos aspectos que devienen de la misma creatividad e indeterminación semántica: la diversidad y la mutua comprensión.

Es en la indeterminación semántica y en la posibilidad de ampliabilidad del significado donde encontramos la sintonía con el concepto de Vygotski del signo lingüístico como la herramienta que instala la posibilidad de autoevaluar las propias acciones. En esta dirección, observamos que la autonomía radical de las entidades semióticas que son los signos lingüísticos todavía nos es ajena en las propuestas didácticas como posibilidad de reflexión morfo-sintáctica, una reflexión que debería partir, necesariamente, de la autonomía y la autorreflexividad que cada lengua posee para la enseñanza gramatical, como venimos señalando (RIESTRA, 2013).

El fundamento de la indeterminación semántica como matriz de la ampliabilidad de las palabras, que De Mauro abrevara en Saussure para su formulación de la arbitrariedad "radical" del signo lingüístico,

es el principio de base de la “no no creatividad de las lenguas”; este principio cuestiona el concepto de la variación lingüística, desde que el cambio es constitutivo de la semiología saussuriana. Estamos ante una cuestión teórica no menor, con consecuencias prácticas, que podría ser una cuestión de transposición didáctica: *el movimiento y el cambio como objetos de reflexión metalingüística para introducir el concepto de lengua como código semiológico creativo*. Este enfoque sería superador de la tendencia al cognitismo abstracto que ha permeado la enseñanza de las lenguas en estos tiempos.

Por su parte, Coseriu (1992, 1988) al formular la relación entre el concepto de lengua histórica y el concepto de lenguas funcionales, nos ofrece una herramienta metodológica potente para diferenciar cómo los enunciados de los docentes y los de los alumnos corresponden a dos lenguas funcionales diferentes, mediante las cuales, en el diálogo de la clase, a veces logran la comunicación y otras no lo consiguen.

De este modo, considero que los conceptos relevados en Coseriu y De Mauro tienen potencialidad para indagar la interacción en el aula, como veremos más adelante.

Por otra parte, en tercer lugar la incorporación de la teoría del habla dialogal de Jakubinskij (2018) para analizar las réplicas del diálogo, con los conceptos de estereotipos y apercepciones conforma un marco teórico metodológico potente; en este marco, la automatización dialógica es otro objeto de análisis que adoptamos para estudiar la enunciación concreta, tanto la del profesor, como las intervenciones de los alumnos.

Al analizar las **réplicas** orales grabadas y transcriptas, las frases hechas, las preguntas, los entimemas y las interrupciones, surgidas en el diálogo entre docentes y alumnos, buscamos orientar la autorreflexividad del trabajo docente en una perspectiva comunicacional y profesional a la vez, ya que el objeto de enseñanza de una lengua está siempre mediado comunicacionalmente por el

lenguajear como actividad verbal humana y se trata de transmitir conceptos objetivados lingüísticamente, a la vez que prácticas verbales situadas.

El conocimiento de la práctica del aula necesita hoy revisarse y reorganizarse para poder transmitirlo como conocimiento reflexivo y científico de la práctica profesional en la formación del profesorado.

En nuestro planteo del marco teórico general, las nociones de *signo* (SAUSSURE, 2004) y de *desarrollo* (VYGOTSKI, 1998), se articulan, por necesidad epistemológica, en la noción de *semiosis*. Esta articulación cobra mayor complejidad aún relacionada con el concepto de *signo ideológico* de Voloshinov (2009, p. 29), ya que para este autor la conciencia es individual y colectiva a la vez, por "reflejo" y en una "refracción" de índole semiótica (RIESTRA, 2014).

Asimismo, como lo formulara Bronckart (2010, 2014) otro concepto saussuriano clave es la relación entre *lengua normada/externa* y *lengua individual/interna*. Esta doble presencia de lo colectivo y lo individual que Saussure definía como "tesoro" en cada cerebro, es esa doble presencia de la lengua en la masa hablante, a la vez que en el individuo.

De acuerdo con las referencias teóricas expuestas, en la investigación proponemos realizar tres tipos de análisis: 1) las consignas de la clase, 2) el habla dialogal de la clase de lenguas y 3) las lenguas funcionales de la clase.

El análisis de las consignas

El primer análisis es el de la consigna como acción de la actividad de lenguaje. Esta metodología que fuimos desarrollando (RIESTRA, 2018, 2015, 2008) consiste en delimitar las tareas y las actividades propuestas por los profesores a los estudiantes a través de las consignas; la finalidad es la de observar la relación entre lo que se les

dice que deben hacer y lo que efectivamente hacen. De este modo evaluamos el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales (orales o escritas) de los estudiantes, en la medida en que se puede cotejar lo propuesto a través de las consignas con lo realizado por los destinatarios de las consignas; asimismo, este análisis nos permite evaluar la pertinencia de las consignas formuladas y la reformulación o reformulaciones realizadas durante la clase.

Entendemos que las consignas contienen una intencionalidad dialogal, pero, además, incluyen un fuerte sesgo monologal (lo que se espera que se entienda y que se haga) al estar planificadas por escrito (generalmente) en un contexto previo al de la clase, el de la planificación, que podemos resumir de este modo en la Tabla 1:

Tabla 1 – Consignas

Análisis de consignas
El docente dice para que los alumnos hagan
Es un espacio verbal y mental planificado
El docente se sitúa en el proceso de desarrollo potencial del interlocutor-alumno para formular verbalmente la tarea que éste deberá realizar

Fuente: elaboración propia

Este análisis que realizamos delimitando las consignas en sentido estricto como las instrucciones de tareas a realizar, incluye en segundo plano las reformulaciones orales que los profesores dan a sus alumnos en cada clase y, contienen, además, las representaciones de los objetos de enseñanza que transmiten, lo que nos permite entender también los procesos de transposición didáctica (RIESTRA, 2008).

Tabla 2 – Análisis de consigna de una clase de nivel secundario

Consigna	Reformulación	Nociones didácticas	Nociones teóricas
Consigna: En el texto “La diabetes y la importancia de una dieta saludable” identificar subrayando las razones y los argumentos que justifican la opinión de la editorial acerca de esta enfermedad	Bien, qué van a hacer, cómo van a encontrar esas razones o argumentos, las remarcamos, las razones que da para que se dé importancia a un saludo. ¿Está? Total es cortito.	Razones o argumentos	Sistema de razonamientos. Para conocer o persuadir se debe seguir un orden, un método de trabajo para que la exposición del tema sea entendida e interpretada.

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, entendemos como lo presenta Jakubinskij (2018) que el proceso de hablar consiste en el “automatismo verbal”, referido y descrito como la reacción natural espontánea de la réplica.

En investigaciones anteriores al analizar las consignas, ese “automatismo del habla dialogal” aparecía como fondo, contexto o medio ambiente de la clase, sin que encontráramos metodológicamente el enfoque que lo integrara metodológicamente o, en todo caso, nos referíamos a la clase como texto global, en sentido amplio y a las consignas como textos en un sentido más restringido (RIESTRA, 2018, 2015).

En el análisis de Jakubinskij, al diferenciar diálogo de monólogo y considerar como natural el primero y artificial el segundo, encontramos una posibilidad de articular metodológicamente los dos niveles de análisis: a) los textos de las consignas y sus efectos como textos

considerados monologales, lo que en cierta medida modifica nuestra conceptualización o, en todo caso, la complejiza; b) el análisis de las réplicas de la clase como análisis de las masas aperceptivas que nos permiten comprender el fenómeno de la comunicación en el aula (a través de la grabación y transcripción de las clases).

El Análisis del diálogo como habla dialogal

Para comprender el espacio comunicativo en el aula, incorporamos el método de *análisis del habla dialogal* en el que la unidad de análisis de *la réplica* enfoca los enunciados de la clase. Se trata de estudiar la perspectiva situacional, contextual de la interacción, analizando el diálogo real (natural) entre docente y estudiantes en cada clase.

Estamos investigando el habla dialogal entre profesoras y profesores con sus alumnos en aulas de primario y de secundario. Según Jakubinskij (2018) los gestos y las mímicas se complementan o sustituyen la expresión verbal y además se refiere a "entonación mímica, pantomímica y gestual. Se trata de matices de sentido, no de formas de entonación clasificables. En la comunicación verbal no mediatizada los matices afectivos de la entonación tienen sentido. Esta aclaración es importante para el análisis.

Por otra parte, para entender el concepto de identidad de masas aperceptivas hay que evaluar el aspecto semántico en el uso de una palabra determinada. Según sostiene el autor "la comunidad de las masas aperceptivas en un medio dado condiciona uno de los hechos fundamentales del desarrollo de la lengua: la formación de los diferentes dialectos sociales con sus particularidades en el léxico, el empleo de las palabras, la sintaxis, etcétera." (JAKUBINSKIJ, 2018, p. 72).

La metodología que desarrollamos apunta a elaborar instrumentos de evaluación para la práctica profesional docente, en función de la interacción discursivo-textual en el aula.

La Tabla 3 sintetiza las categorías que estamos utilizando para analizar el diálogo:

Tabla 3 – Categorías de análisis del diálogo

Habla dialogal automática Réplicas	Identidad de masas aperceptivas de Alumnos y profesor
Se entiende según la entonación y los supuestos (apercepciones)	A veces hay identidad (coincidencia lexical, etc.) entre profesor y alumnos / Muchas veces no hay identidad de masas aperceptivas (no coincidencia en léxico/sintaxis)
Indicadores: Estereotipos, interrupciones, malentendidos. Las nociones técnicas y el sentido común se intercalan en las réplicas.	Indicadores: lenguas funcionales. Espacio a construir desde el rol docente para que las masas aperceptivas coincidan

Fuente: elaboración propia

Al introducir la percepción en la descripción del habla dialogal, se observa el proceso de la interiorización de la palabra del otro a través del efecto que produce la réplica del otro. Por lo tanto, uno de los aspectos no verbales o complementarios de la verbalización dialogal es el que conforman “la percepción y la apercepción”, que se señalan en relación con la comprensión y la continuidad de la comunicación.

Desde una perspectiva didáctica, entendemos que el sentido compartido o no de los enunciados en el aula es un hecho verbal complejo al que debería prestarse más atención como proceso comunicacional.

También observamos y registramos lo inacabado del habla dialogal, a diferencia del monólogo, aspecto que retomará Voloshinov (2009), al incorporar la noción de entimema. Dicho de otro modo, los sobreentendidos, los malentendidos, lo incomprendido pueden ser observados en los registros auditivos de la interacción.

El habla dialogal del aula como problemática comunicacional actual es lo que nos orienta en la elaboración de un instrumento de autoevaluación del trabajo docente (como objeto de síntesis metodológica posterior), en la medida en que el análisis del diálogo nos muestra a través de las réplicas los enunciados del propio docente y la relación con los enunciados de los alumnos.

El análisis de las lenguas funcionales

Nuestro análisis se complementa con las nociones de Coseriu (1992) respecto del hablar y su funcionalidad al delimitar y explicar el concepto de “lengua funcional”, que notamos muy próximo y prácticamente coincidente con lo que Jakubinskij identifica como las variables del habla y dialectos sociales, desde la diversidad funcional.

El concepto de lengua funcional es relevante para la investigación porque nos permite relacionar texto y contexto, una relación que, por lo general, en las formalizaciones de los análisis didácticos tiende a diluirse al analizar las clases de enseñanza de la lengua. En consecuencia, desde el problema de comunicación que encontramos en las clases, el concepto de lengua funcional coseriano nos permite situarnos en el estudio y nos conduce a colocarnos en la concepción plurilingüe del lenguaje humano, que asumimos teóricamente como un aporte necesario para realizar un análisis didáctico en la actualidad; en particular, en este análisis como herramienta teórica propicia para estudiar las formas que son denominadas “lenguajes inclusivos”, las que podemos considerar como variables de habla o lenguas funcionales.

En esta construcción teórico-metodológica analizamos los enunciados como signos lingüísticos en las lenguas funcionales (de docentes y de alumnos), a través de los cuatro tipos discursivos (BRONCKART, 2013, 1997, 1985) que vehiculizan masas aperceptivas (coincidentes o no). Son los tipos discursivos que Bronckart identifica como cuatro formatos psicolenguajeros del contar y el exponer (en conjunción o disyunción de la autoría y el tiempo de la producción verbal), estudiados en diversas lenguas: *el relato interactivo* (el autor se implica en su pasado), *la narración* (el autor no se implica en pasado), *el discurso interactivo* (el autor se implica en presente), y *el discurso teórico* (el autor no se implica, presente histórico). Se trata de formatos automatizados, identificables en un análisis textual a través de formas lingüísticas, de verbos y pronominales. La relación entre el diálogo, las lenguas y los formatos discursivos se realizará con posterioridad, como puede verse en el diseño (Tabla 4)

Tabla 4 – Lenguas funcionales y tipos discursivos en el diálogo del aula

Diálogo profesor-alumno	Tipos discursivos y lenguas funcionales
Réplicas de profesores y alumnos. Signos lingüísticos (Saussure) en textos de la clase	Formatos lenguajeros del contar y el exponer autónomo e implicado). Son las operaciones psico-verbales (Bronckart) de profesores y alumnos.
Masas aperceptivas coincidentes o divergentes(Jakubinskij)	Lengua funcional (Coseriu) o Dialecto social (Jakubinskij) de los profesores y de los alumnos

Fuente: elaboración propia

En la tabla 5 se observa, a modo de ejemplo, cómo el análisis de lenguas funcionales y tipos discursivos pueden mostrar aspectos comunicativos en el diálogo del aula que no son relevados por el docente habitualmente. Analizar el tipo discursivo en relación con las lenguas funcionales puede develar qué escuchan los docentes y

qué no logran escuchar, en caso de que la atención esté atravesada por estereotipos de respuestas anticipatorias de confirmación o reprobación de la tarea, que impiden atender aspectos emergentes.

Tabla 5

Diálogo profesor-alumno	Tipos discursivos y lenguas funcionales
<p><i>P: Bien, qué van a hacer, cómo van a encontrar esas razones o argumentos, las remarcamos, las razones que da para que se dé importancia a un saludo. ¿Está? Total es cortito.</i></p> <p><i>Ao: No llegamos, son y cuarenta</i></p> <p><i>P: Llegan tranquilamente</i></p> <p><i>Ao: estoy argumentando</i></p> <p><i>Aa: Profe ¿ponemos que es una enfermedad crónica?</i></p> <p><i>P: Sobre todo si...</i></p>	<p>La profesora se incluye en 1ª persona plural (discurso interactivo).</p> <p>La profesora se refiere a las razones que deben marcar en el texto leído, mientras un alumno afirma que está argumentando, pero no es escuchado (no hay réplica de la profesora frente al reconocimiento del alumno de estar argumentando, es decir poner en práctica lo que están analizando conceptualmente).</p> <p>La profesora le responde a la pregunta de la alumna. Esto muestra un estereotipo de respuestas áulicas que interesa analizar.</p>
<p>Hay masas aperceptivas por la urgencia en terminar la tarea, pese a que la docente no registra que el alumno dice estar argumentando, están hablando de lo que hacen en ese momento.</p>	<p>La coincidencia de lenguas funcionales en este caso muestra que se articulan frente a la tarea (remarcar en el texto, llegar o no llegar, estar argumentando)</p> <p>El “total es cortito” de la réplica de la profesora minimiza el carácter de la tarea a ser realizada.</p> <p>El implícito de “No llegamos” como réplica muestra que hay cooperación en la realización de la tarea</p>

Fuente: elaboración propia

La articulación metodológica entre los conceptos de Coseriu, Jakubinskij y Bronckart

El desafío metodológico de integrar conceptos y transformarlos en categorías de análisis comporta el riesgo de realizar acciones no muy eficientes o caer en aporías.

Desde el ángulo comunicacional y desde la concepción de la interacción verbal del ISD, tratamos de articular el análisis de las lenguas funcionales con el principio de la indeterminación semántica de las mismas, es decir, la posibilidad ilimitada de creatividad que comportan las lenguas (DE MAURO, 2005). Esta articulación metodológica nos muestra, entre otros aspectos discursivo-textuales de la actividad profesional docente, la diferencia de lenguas funcionales (las lenguas efectivamente habladas, no escritas) de los docentes y de los alumnos, tales como se realizan en las clases y es de allí que surge la necesidad de tender puentes comunicacionales, a partir de la ampliación de significados.

Buscamos introducir una nueva dimensión en las investigaciones didácticas para estudiar la interacción del aula y el trabajo docente porque hemos observado en investigaciones anteriores que las lenguas funcionales de los alumnos y las apercepciones que se producen en el aula entre ellos no son las mismas que las de los docentes y esto, por lo general, no es abordado como problema comunicativo en la relación de enseñanza- aprendizaje.

Con nuestro marco teórico metodológico, organizado desde la articulación conceptual del mecanismo del lenguaje (lengua interna y lengua externa) de Saussure, observamos que en las lenguas históricas, sus lenguas funcionales, según Coseriu (1992), así como las lenguas mixtas, de acuerdo con los estudios de los lingüistas rusos de

la década de 1920-30, en particular Scherba (1926), se desenvuelven como procesos disjuntos que no son objeto de reflexión de parte de los profesores de lenguas. Creemos que partir de los parámetros coserianos para el análisis de las lenguas funcionales puede ser de utilidad para la investigación.

Coseriu explica el concepto que tiene de “lenguas históricas como entramados de sistemas” (diferencias fonéticas, gramaticales y léxicas), que se diferencian en tres aspectos: espacial, sociocultural y expresivo. Por lo tanto, analizar los aspectos sintópico, sinestrático y sinfásico en las diferencias fonéticas, gramaticales y léxicas implica un conocimiento científico de las lenguas funcionales, lo que podrá transponerse para ensayar la autorreflexividad de las formas lingüísticas utilizadas.

Por otra parte, según Coseriu (1992), una “lengua funcional” es unitaria en los tres aspectos mencionados: sintópico (mismo lugar o contexto físico), sinestrático (el mismo lugar social o espacio cultural) y sinfásico (las mismas formas lingüísticas); por eso aclara que la lengua funcional es la que funciona inmediatamente en el hablar.

Solamente en el hablar es que se pueden realizar varias lenguas funcionales. La delimitación de la lengua funcional de los alumnos puede realizarse dentro del análisis del diálogo, lo que permitirá tender puentes comunicacionales en la interacción de la clase, en la medida en que los propios docentes logren reconocer las lenguas funcionales de sus alumnos, que vehiculizan intereses y cosmovisiones diferentes de las lenguas funcionales de los docentes en el aula. En consecuencia, esta cuestión de comunicación en el aula podría abordarse en el marco del análisis del trabajo del profesor.

Por otra parte, el análisis del diálogo de Jakubinskij nos permite entender cómo se producen en el aula las dos modalidades atribuidas al habla dialogal, a través de las réplicas que, por necesidad, deben

interiorizarse: a) para retener y comprender, a la vez que b) para suceder en el habla o interrumpir.

Esta característica del habla dialogal, que es la automatización como forma no mediatizada, se nos presenta como un sesgo en el análisis de la interacción que aún no hemos explorado en sus efectos didácticos y en las posibilidades de enunciación de parte de los profesores para planificar las clases discursivamente, más allá de la delimitación de los contenidos y aún de las consignas.

A modo de síntesis y en coincidencia con lo señalado por Bronckart (2014), la doble apropiación de las formas de comunicación que son los **géneros y que van cambiando de** acuerdo con los contextos institucionales y sociales, lleva a instalar entre los alumnos unos modelos textuales que servirán para imitar, recrear y evaluar en su realización. En este proceso didáctico de enseñanza de los **géneros** textuales, los tipos discursivos constituyen un objeto de enseñanza aprendizaje, en función de la situación implicada o autónoma del contar o del exponer, por lo que serán el recurso predicativo organizado en los verbos del presente o del pasado como mecanismo de la asunción de la temporalidad y de las voces, como posicionamiento del autor.

El anclaje en los tipos discursivos, como operaciones psico-verbales, nos permitiría incorporar en el análisis del diálogo de la clase los razonamientos de los tipos y abordar con los propios alumnos el razonamiento gramatical sobre las construcciones morfosintácticas elegidas en cada lengua funcional.

En síntesis, buscamos que este tipo de análisis derive posteriormente en un instrumento que tenga una utilidad autoevaluativa de los enunciados producidos en la interacción verbal del aula.

En un primer momento, como docentes, podemos evaluar la formulación de nuestras consignas en los contextos reales de enseñanza, analizando, además, las tareas realizadas por los alumnos.

En un segundo momento, con el análisis del diálogo podemos evaluar el efecto de nuestras consignas y sus reformulaciones, así como las explicaciones discursivo-textuales dadas a los alumnos y los conceptos técnicos instrumentados.

El análisis de las lenguas funcionales dentro del análisis del diálogo guarda coherencia con lo que Jakubinskij identificó como variables de habla.

En el contexto socio-cultural actual en nuestro país, investigar la enseñanza de las lenguas no puede prescindir del análisis de la comunicación durante el proceso de formalización del objeto de estudio. Si bien se enseña el uso de una lengua, sea esta materna o primera, segunda o técnica, siempre estaremos trabajando en la conformación y el desarrollo del instrumento de la comunicación humana, que es el lenguaje mediado por las lenguas.

Los futuros profesores necesitan conocer los desafíos comunicacionales que deberán enfrentar en las aulas contemporáneas y, desde sus prácticas formativas primeras podrían autoevaluar el efecto que sus intervenciones tienen en los alumnos.

En esta perspectiva de análisis del diálogo en el aula se trata de atender a la semiosis como centro de la comunicación humana, porque en medio de las aceleraciones, las reducciones y las simplificaciones del habla automática, nuestra atención está puesta en la interacción verbal de la clase de lenguas; la investigación puede contribuir para entender cómo se transmiten los objetos a ser enseñados, así como la transmisión de las lenguas en los procesos autorreflexivos de las mismas; se trata de analizar y comprender algo que permanece escindido como saber teórico-práctico de la escuela pública que forma ciudadanos.

Por lo tanto la tarea docente de tender puentes entre diversas lenguas funcionales es el desafío universal que afrontamos quienes estudiamos e investigamos las lenguas y su enseñanza.

Bibliografía

BRONCKART, J.-P. Du rôle du langage dans la construction des spécificités de l'animal humain. *In*: REISSE, J.; RICHELLE, M. **L'homme. Un animal comme les autres?** Bruxelles: Académie Royale de Belgique, 2014. p. 129-154.

BRONCKART, J.-P. En las fronteras del Interaccionismo sociodiscursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. **Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas.** Bariloche: GEISE, 2013.

BRONCKART, J.-P. La vie des signes en questions: des textes aux langues, et retour. **Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística,** Porto, APL, 2010, p. 11-40.

BRONCKART, J.-P. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.** Buenos Aires: Miño & Dávila, 2007.

BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif.** Paris-Genève : Delachaux et Niestlé, 1997.

BRONCKART, J.-P. **Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?** Paris: UNESCO, 1985.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler,** 4, p. 7-42, 2000.

COSERIU, E. **Competencia lingüística.** Madrid: Gredos, 1992.

COSERIU, E. **Sincronía, diacronía e historia**. Madrid: Gredos, 1988.

DE MAURO, T. **Primera lección sobre el lenguaje**. México: Siglo XX, 2005.

DE MAURO, T. **Minisemántica**. Madrid: Gredos, 1986.

FRIEDRICH, J.; HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. **Une science du développement humain est-elle possible?** Rennes: Presses Universitaires, 2013.

JAKUBINSKIJ, L. **Sobre el habla dialogal**. Viedma: Editorial UNRN, 2018.

RIESTRA, D. La interacción en la clase de lengua y literatura: análisis del diálogo. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, año 14, n. 13, v. 1, 2018.

RIESTRA, D. La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva. **Veredas** – Interaccionismo sociodiscursivo, Juiz de Fora, p. 11-29, 2017/1.

RIESTRA, D. La vigencia de Saussure y la enseñanza de las lenguas. **Eutomia**, Recife, v. 16, n. 1, p. 259-274, dez. 2015.

RIESTRA, D. Saussure, Vygotski, and Voloshinov. The linguistic sign as an epistemological issue. **Language and Language Behavior**, The Journal of the Linguistic Society of St. Petersburg, v. 14, 2014.

RIESTRA, D. **Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2008.

SAUSSURE, F. **Escritos sobre lingüística general**. Barcelona: Gedisa, 2004.

SCHERBA, L. V. Sur la notion de mélange des langues. **lafeticheskii sbornik**, v. 4, p. 1-19, 1926.

VIGOTSKI, L. **Psicología pedagógica**. Buenos Aires: Aique, 2005.

VIGOTSKI, L. **El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Almagesto, 1998.

VOLÓSHINOV, V. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Godot, 2009 [1929].

O papel das vozes enunciativas nas verbalizações de professores iniciantes sobre seu trabalho: reflexões sobre tomada de consciência e desenvolvimento¹³

Eliane Gouvêa Lousada

Introdução

A problemática da formação de professores não é recente: ela tem atravessado culturas, épocas, sistemas educativos etc. e, não obstante um crescimento da preocupação com essa temática e um aumento das iniciativas de formação, muitas vezes não se vê concretamente seus resultados (AMIGUES, 2004; LOUSADA, 2006; GATTI, 2010). As razões para essa ineficiência relativa dos cursos de formação não são claramente apontadas, mas, em nossa opinião, isso pode ser explicado pelo fato de que raramente se parte dos conhecimentos construídos na prática pelos docentes em questão: ao contrário, muitas vezes o ponto de partida é o conhecimento teórico ou as prescrições elaboradas de forma institucional para o exercício dessa profissão.

Para entender melhor o trabalho realmente realizado em sala de aula, alguns pesquisadores que compartilham o arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997) direcionaram suas pesquisas para o campo de análise de situações de trabalho do

13 Uma primeira versão deste capítulo foi publicada, em francês, na revista *Travail et Apprentissages*, v. 17, 2017. A proposta deste capítulo foi a de trazer modificações e atualizações ao texto e traduzi-lo para o português, possibilitando que seja usado para o avanço das pesquisas sobre essa temática no país.

professor (BRONCKART, 2008, 2004; MACHADO, 2004; LOUSADA, 2011, 2006; BARRICELLI; LOUSADA; BUENO, 2017). Muitos desses trabalhos dialogam com outros estudos nas Ciências do Trabalho, sobretudo os da Clínica de Atividade (CLOT, 2008, 2001, 1999; CLOT *et al.*, 2001) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004, 2002), já que os pesquisadores dessas vertentes propuseram não apenas um arcabouço teórico para analisar o trabalho, mas também ferramentas conceituais para fazê-lo.

Nas pesquisas que temos realizado (LOUSADA, 2017), buscamos primeiro criar uma situação de intervenção, de modo a contribuir para o desenvolvimento de jovens professores, sua formação e a transformar sua situação de trabalho. Em seguida, ancorados em uma perspectiva linguística e discursiva, usamos os referenciais teóricos citados acima para analisar os textos produzidos em nossa situação de formação de jovens professores, a fim de entender como as verbalizações produzidas nessas situações de trabalho podem contribuir para seu desenvolvimento profissional.

Neste capítulo, apresentaremos alguns dos resultados das análises linguístico-discursivas de entrevistas em autoconfrontação com professores em formação, procurando mostrar as contribuições dessas entrevistas para o desenvolvimento dos professores e de sua atividade profissional. Vamos nos concentrar principalmente no estudo das “vozes enunciativas” identificadas nas verbalizações dos professores e em como elas intervêm em diferentes níveis na tomada de decisão em situações de trabalho; ou, em outras palavras, em como elas participam da morfogênese da ação do professor (BRONCKART, 2008). Consideramos que essas vozes são uma forma de acesso para a compreensão de sua ação. Além disso, em nossa opinião, algumas dessas vozes se referem ao pensamento do professor sobre seu trabalho e indicam uma tomada de consciência, no sentido vygotskiano, através da verbalização sobre a atividade de trabalho. Um dos sinais dessa tomada de consciência se materializa

nas ocorrências de vozes que revelam traços de pensamento e decisões tomadas durante a atividade de trabalho. Em pesquisas anteriores (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014; LOUSADA, 2017), chamamos essas vozes de *voz da fala interior exteriorizada* (FIE) e *voz da fala interior reconstituída* (FIR).

Quadro teórico e metodológico

Baseamo-nos, em primeira instância, nos conceitos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, definido por Bronckart (2006, 2004) como uma corrente do interacionismo social e, portanto, pertencente às ciências do humano. Para o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o problema da linguagem é central e decisivo para a ciência do humano (BRONCKART, 2008), daí o termo discursivo. No entendimento do interacionismo social em sua vertente vygotskiana, o agir é a unidade de análise do funcionamento humano (BRONCKART, 2008). Na perspectiva do ISD, consideramos que o trabalho é uma forma de agir e é isso que nos permite propor a análise do trabalho docente a partir dos textos produzidos pelos professores com base no modelo de análise textual proposto por Bronckart (2006, 1999).

Juntamente com o Interacionismo Sociodiscursivo, também vamos nos basear nos conceitos teóricos da Atividade Clínica e na Ergonomia da Atividade, no que diz respeito ao trabalho (CLOT, 1999; CLOT *et al.*, 2001; FAÏTA; VIEIRA, 2003) e ao trabalho docente (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004, 2002).

Segundo Amigues (2004), o trabalho de ensino incluiria a criação e organização de um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento. Para esse autor, o trabalho docente seria um objeto no horizonte (ou seja, a longo prazo), porque continuará sendo realizado mesmo após o término da atividade docente. De fato, essa concepção se afasta da concepção da didática das disciplinas no “sistema didático”, segundo o qual o objeto de trabalho do professor

é a transformação do aprendiz em uma determinada direção. Saujat (2004, p. 97) afirma: “se o objetivo da ação docente é a aprendizagem dos alunos, atingir esse objetivo nunca é direto ou imediato: passa pelos esforços dos professores para ter uma ‘classe que funcione’”. Essa definição leva em consideração os diferentes contextos em que a atividade de ensino ocorre, que variam a cada momento (SAUJAT, 2002) e todas as dificuldades que devem ser superadas para que o professor tenha sucesso ao dar sua aula.

No campo das Ciências do Trabalho, dois outros conceitos são importantes: o de trabalho prescrito e o de trabalho realizado. O trabalho prescrito é definido como tudo o que é determinado pela escola e comunicado aos professores para ajudá-los a planejar, organizar e executar seu trabalho. Segundo Goigoux (2002, p. 78, tradução nossa¹⁴), no campo da educação,

[...] o trabalho prescrito assume três formas principais, complementares e interdependentes: - a publicação de programas de ensino que definem anteriormente as expectativas da instituição escolar em relação aos professores¹⁵; - a avaliação do trabalho dos professores pelos órgãos de inspeção, realizado durante sua atividade, mas que pesa antecipadamente em sua concepção¹⁶; - a avaliação do desempenho acadêmico dos alunos, que define o que é esperado após a atividade profissional dos professores (prescrição posterior)¹⁷.

14 “la prescription prend trois formes principales, complémentaires et interdépendantes : - la publication de programmes d’enseignement et d’instructions qui définissent en amont les attentes de l’institution scolaire à l’égard des maîtres ; - l’évaluation du travail des enseignants par les corps d’inspection, réalisée au cours de leur activité, mais qui pèse par anticipation sur la conception de celle-ci ; - l’évaluation des performances scolaires des élèves qui définit ce qui est attendu à l’issue de l’activité professionnelle des maîtres (nous parlons de prescription par l’aval)”.

15 Como exemplo, poderíamos pensar nos PCN ou na BNCC.

16 Podemos compreender, aqui, as formas de observação de aula pelos coordenadores pedagógicos, ou a avaliação do desempenho dos professores pelos alunos.

17 Por exemplo, os exames como o ENEM, os vestibulares etc.

Nessa perspectiva, o “trabalho realizado” seria a “tarefa” executada pelos professores, como, por exemplo, a aula dada, entre outras. Entre o trabalho prescrito e o realizado, existe, naturalmente, uma distância. Para alguns, a diferença entre o prescrito e o real é que o trabalho prescrito não leva suficientemente em consideração o comportamento humano. Para esses pesquisadores, cada situação de ensino seria única e exigiria soluções únicas porque elas dependem de seres humanos, o que, em geral, não é levado em consideração no campo da didática.

Para esses pesquisadores, cada situação de ensino seria única e exigiria soluções únicas porque elas dependem de seres humanos “vivos”, o que, em geral, não é levado em consideração no campo da didática.

Paralelamente a esses dois conceitos de prescrito e realizado, Clot (1999) propõe outro, o de real da atividade, que incluiria tudo o que poderia ter sido feito, todas as possibilidades impedidas ou não de serem realizadas. Segundo Clot (1999), a atividade não pode ser reduzida ao realizado: a vontade, o possível e o impossível fazem parte do trabalho real. Em outras palavras, a “atividade realizada” não tem o “monopólio do real” (CLOT, 1999). Ou seja, as atividades suspensas, frustradas ou impedidas devem ser incluídas na análise da atividade (SAUJAT, 2002). A base dessa reflexão vem de Vygotski (2003, p. 76), quando este afirma que “o homem está cheio a cada minuto de possibilidades não realizadas”, e apenas algumas dessas possibilidades “vencem” e são realizadas.

Diante dessas questões que nos interpelam, poderíamos nos perguntar: como analisar o trabalho de ensino, se o que vemos em sala de aula, com uma filmagem da aula ou com outros instrumentos de coleta de dados, não representa o “real”? Como entender o trabalho de ensino, o trabalho prescrito e o trabalho realizado? Como acessar o real da atividade?

Justamente, as duas linhas teóricas que apresentamos parecem úteis para responder a essas perguntas. Por um lado, o Interacionismo Sociodiscursivo, que afirma que um dos locais de emergência do agir (morfogênese do agir) são as entrevistas com os trabalhadores, em que se pode apreender o agir pelas representações que eles constroem sobre esse agir (BRONCKART, 2004). Por isso, devemos levar em consideração os textos produzidos na situação de trabalho docente e todos os discursos, todas as diferentes vozes que intervêm, direta ou indiretamente, por recusa ou aceitação, no trabalho docente. Por outro lado, para que o real da atividade surja e que a atividade seja compreendida em suas dimensões prescritas, realizadas e reais, os pesquisadores da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade implementaram métodos de intervenção em situações de trabalho: instrução ao sócio e autoconfrontação. Esses dois métodos fazem parte do que chamamos de entrevistas de confrontação, porque o sujeito é confrontado com si-mesmo, sua atividade e a atividade de seus pares. Por meio desses métodos, temos verbalizações sobre situações de trabalho, ou seja, produzimos textos cujo foco é o trabalho. Os métodos em questão têm uma base de Vygotski (1997), pois permitem ao sujeito verbalizar sobre sua atividade, para que a linguagem se torne um instrumento de seu pensamento.

Em outras palavras, a ideia por trás dos métodos indiretos é que eles se tornam um instrumento psicológico que ajuda a pensar, assim como outros fenômenos psíquicos mediados, como a memória lógica ou a atenção voluntária, uma vez que o objeto do instrumento é a atividade psíquica do próprio sujeito (FRIEDRICH, 2010). Nas pesquisas que realizamos, buscamos identificar as características das verbalizações produzidas em situações de trabalho para entender como elas permitem que o sujeito atue em sua própria atividade psíquica.

Para nos ajudar em nossas análises, na esteira do pensamento de Vygotski, adotamos o conceito de fala interior, com base na ideia da fala “egocêntrica”¹⁸, ou seja, a linguagem lacunar usada pelas crianças em momentos de dificuldade e que funciona como um plano de ação, para mostrar que podem ser encontradas marcas dessa linguagem ao usar esses métodos na formação de professores. De fato, para Vygotski (1997), a internalização dessa fala mostra a transição da linguagem primeiramente socializada para um plano individual; no caso de adultos, trata-se da linguagem interior, que é frequentemente usada, como o que ocorre com crianças, em situações de conflito e dificuldade. Com efeito, veremos que os métodos que descreveremos mais adiante permitem o surgimento desse tipo de linguagem e, portanto, podem contribuir para a formulação de um pensamento prático entre os professores, que pode contribuir para refletir sobre sua ação na sala de aula.

Um dos métodos que utilizamos em nossas pesquisas foi a instrução ao sócia, proposta por Oddone nos anos 70, na Itália, para ajudar a resolver os problemas dos trabalhadores da Fiat em Turim. Esse método foi revisto por Clot (2008) e seus colaboradores e consiste em várias etapas. Em nosso caso, baseando-nos em Clot (2008), realizamos as instruções ao sócia em pequenos coletivos de dois ou três professores e o sócia (interveniente-pesquisador). Alguns desses dados foram relatados em publicações anteriores, tais como Lousada e Dantas-Longhi (2014), Lousada e Barricelli (2016) e Barricelli, Lousada e Bueno (2017).

Outro método frequentemente utilizado pelos pesquisadores da Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade é o da autoconfrontação. Proposto por Daniel Faïta (FAÏTA; VIEIRA, 2003) durante uma intervenção sobre o trabalho dos condutores de TGV, consiste em uma primeira etapa de observação das situações

18 Em um primeiro momento, chamamos essa manifestação linguageira em verbalizações de adultos ao falar sobre seu trabalho de “fala egocêntrica” (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014); posteriormente, adotamos o termo “fala interior”.

de trabalho e na constituição de um coletivo de trabalhadores interessados em compreendê-las. Na primeira fase, trata-se de identificar suas dificuldades no trabalho, os problemas que experimentam no exercício de sua profissão. Em seguida, alguns trabalhadores se oferecem para serem filmados durante sua atividade de trabalho, a fim de observar suas dificuldades. Os trabalhadores voluntários são filmados e participam de uma autoconfrontação simples, na qual o interveniente e o trabalhador assistem ao filme de seu trabalho, podendo interromper o filme quando desejam iniciar uma discussão sobre a atividade.

Numa segunda etapa, os dois trabalhadores se reúnem com o interveniente e cada um deles assiste, por sua vez, ao filme do outro. Eles podem parar o filme quando quiserem, com o objetivo de desencadear um debate sobre a atividade profissional. Essa é a autoconfrontação cruzada. Na última etapa do processo, o coletivo inicial se reúne e os trabalhadores filmados escolhem sequências para apresentar, a fim de estimular o debate e promover a tomada de decisões para uma transformação das situações de trabalho. Essa reunião também é filmada e se torna um objeto de análise.

Projetados inicialmente para contribuir com mudanças nas situações de trabalho na fábrica, correios etc., esses métodos começaram a ser rapidamente usados em outras situações de trabalho. No Brasil, foi o Grupo ALTER-CNPq, a partir de 2004, que contribuiu para a introdução desses métodos no campo da educação e, portanto, os utiliza para intervenção nas situações de trabalho de ensino, como mostram algumas publicações (MACHADO, 2004; MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011; LOUSADA, 2017, 2011).

O objetivo do uso desses métodos é o de criar verbalizações que, na continuidade da pesquisa proposta por Bronckart (2004) e sua equipe, permitam compreender a morfogênese do agir do professor. Mais do que isso, esses métodos têm sido usados, como aponta

Bronckart (2010), para que se proponha uma mudança prática no trabalho do professor que não seja apenas de ordem aplicacionista. Em outras palavras, procuramos, conforme sugerido por Clot (2008), restaurar o poder de agir dos professores para transformar sua situação de trabalho.

Como vimos, todos esses métodos contribuem para a produção de textos orais (gravados em áudio ou vídeo) sobre a atividade de trabalho. Para analisá-los, contamos com o modelo de análise textual proposto por Bronckart (2004, 1997). O modelo propõe que as análises se concentrem primeiro no contexto da produção (enunciador, destinatário, objetivo da interação, local social e momento da produção) e depois em três níveis: a infraestrutura geral do texto (plano global dos conteúdos temáticos, tipos de discurso e sequências); mecanismos de textualização (coesão verbal, nominal e conexão) e mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

Neste capítulo, apresentaremos mais detalhadamente as categorias para a análise dos mecanismos enunciativos, principalmente no que diz respeito às vozes presentes no texto. Para isso, à primeira vista, parece necessário mencionar que adotamos uma linha teórica que considera que o texto é sempre atravessado por vozes, cujo grau de explicitação pode variar. Assim, o fenômeno da polifonia ocorreria em qualquer texto, mesmo naqueles de aparência mais monológica. Para detectar vozes mais explícitas em textos orais, utilizamos procedimentos como a identificação de verbos *dicendi*, como dizer, falar, afirmar etc. Para identificar vozes menos explícitas (BRONCKART, 1997) nos dados analisados, foram utilizados trabalhos de autores como Authier-Revuz (2001) e Maingueneau (1989). Segundo Maingueneau (1989), uma das categorias menos explícitas de inserção de vozes é a do discurso indireto livre. É difícil identificá-lo porque ele é visível apenas através de um desacordo entre duas vozes completamente misturadas, de modo que a identificação de enunciadores é perceptível apenas através de uma

boa compreensão do contexto de produção do texto. Authier-Revuz (2001), por sua vez, mostra que a simples mudança de entonação ou a inserção de palavras de um jargão específico pode mostrar a inserção de outra voz. Utilizamos essas categorias para detectar a presença de várias vozes enunciativas em nossos dados.

Em pesquisa anterior (LOUSADA, 2011, 2006), identificamos quatro vozes que influenciam a morfogênese da ação do professor: a voz da didática, a voz da escola, a voz do coletivo mais restrito e a voz do *métier* (o coletivo mais amplo). A primeira nos mostra as prescrições do campo teórico da didática; a segunda aponta as ideias veiculadas no contexto de trabalho específico do professor em questão; a terceira nos permite entender o que o coletivo de professores da escola pensa sobre o trabalho nesse contexto; a última veicula as autoprescrições ou as convicções do professor sobre o trabalho de ensino, que podem estar de acordo ou não com as prescrições da didática. Através desse estudo, mostramos como as verbalizações, os textos produzidos por professores, são atravessados por vozes às vezes contraditórias (da didática, da escola, do coletivo, da profissão etc.) e como, no conflito¹⁹ entre atividades “possíveis”, o professor toma uma decisão e não outra. Neste capítulo, partimos da ideia de que essas vozes permitem compreender a morfogênese do trabalho de ensinar, mas estamos interessados em outro tipo de voz que identificamos em pesquisas posteriores: a voz do autor empírico²⁰, no caso, o professor, dividida em: voz da fala interior exteriorizada; voz da fala interior reconstituída.

19 A noção de conflito, como sabemos, está presente em inúmeras disciplinas, como, por exemplo, a Sociologia, o Direito, a Psicologia, entre outras. Polissêmica, ela pode se referir a situações sociais, interpessoais ou individuais. Embora não tenhamos feito um estudo exaustivo sobre a noção, adotamos, neste capítulo, a visão de conflito advinda da Psicologia do Desenvolvimento: não se trata de uma situação social e nem interpessoal, mas, de uma situação em que o indivíduo se vê diante de escolhas que criam tensão, pois são incompatíveis e, portanto, a tomada de decisão é difícil. Nesse sentido, o conflito está no plano cognitivo e emocional e não é negativo em si: ele é inerente ao desenvolvimento. Na vertente da Ergonomia da Atividade dos profissionais da educação, os pesquisadores falam em: arbitragens entre decisões opostas, contrárias ou diferentes.

20 Para Bronckart (1999), podemos identificar três grandes tipos de vozes: voz do autor empírico, vozes dos personagens, vozes sociais.

Contexto e procedimentos metodológicos

Os dados da pesquisa aqui apresentados foram produzidos no contexto dos cursos de extensão de francês abertos à comunidade externa da Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, disponíveis para um público de aproximadamente 750 alunos distribuídos em 14 níveis, compostos por estudantes universitários, mas também por professores, estudantes da pós-graduação e outros interessados. Os cursos são ministrados por “monitores”, ou seja, estudantes de graduação, mestrado ou doutorado que desejam aprimorar seus conhecimentos e práticas de ensino. São jovens professores que aprendem a profissão docente e não são considerados professores pela Universidade, mesmo que sejam considerados assim pelos alunos.

Os dados são provenientes de duas intervenções-pesquisas diferentes:

- A primeira, realizada de 2011 a 2013, focou no trabalho de jovens professores. Dois professores se ofereceram para filmar suas aulas. Os trechos em que os professores propunham jogos aos alunos foram objeto de uma coanálise durante a autoconfrontação; primeiro por cada professor e o pesquisador, depois pelos dois professores e pelo pesquisador, também por meio do método da autoconfrontação. No entanto, não começamos com uma reunião de constituição do coletivo e não terminamos com o retorno ao coletivo. Simplesmente analisamos os filmes de autoconfrontações simples e cruzadas.

- Na segunda, iniciada em 2014, foi montado um coletivo de sete jovens professores, que trabalhavam juntos em um grupo maior, de aproximadamente 15 professores. Eles compartilharam muitas de suas dificuldades no trabalho e quatro voluntários se propuseram a ter suas aulas filmadas para que essas dificuldades aparecessem.

Essa pesquisa demonstrou o aprendizado desses métodos por nós mesmos, intervenientes pesquisadores. Dessa forma, utilizamos os métodos da maneira com que foram propostos, ou seja, a partir de um primeiro encontro do coletivo, para identificação de problemas no trabalho; posteriormente, procedemos às filmagens das situações de trabalho e, em seguida, às autoconfrontações simples e cruzadas; terminamos com uma reunião de retorno ao coletivo, em que recuperamos as perguntas da primeira reunião. Os temas que surgiram durante a reunião de constituição do coletivo e que foram escolhidos para as filmagens das sequências de trabalho foram: correção de provas; dificuldade em responder às perguntas difíceis dos alunos e o uso do português na sala de aula. No entanto, outros temas surgiram durante as autoconfrontações, como a preparação e o ritmo da aula. Esses são um dos dois temas que escolhemos para a análise neste capítulo.

Nas três pesquisas, foram os participantes que escolheram o idioma da autoconfrontação (AC) e as instruções ao sócio (IS). Portanto, temos textos das AC e IS em francês e também em português. Um de nossos objetivos, ao analisar esses textos, ao aderir à tese do Interacionismo Sociodiscursivo, segundo a qual a linguagem tem papel central no desenvolvimento, é analisar como eles estão organizados e quais são suas características linguísticas, enunciativas e discursivas, a fim de compreender como e por que esses métodos contribuem para o desenvolvimento de professores e, portanto, podem ser propostos em situações de formação.

Neste capítulo, mostraremos, sobretudo, duas vozes do autor empírico (o professor) que chamamos de “voz da fala interior exteriorizada (FIE)” e “voz da fala interior reconstituída (FIR)” que explicam o pensamento dos professores sobre seu trabalho. Em ambos os casos, trata-se de formas exteriorizadas, dirigidas a outrem, da fala interior descrita por Vygotski. Como veremos a seguir, a primeira (FIE) explicita um “pensar em voz alta”, já que é dirigida a

alguém. A segunda (FIR) representa uma verbalização do pensamento possível no momento da ação em sala de aula.

Nosso estudo consiste em, após identificar suas características linguístico-discursivas, interpretar sua função e descrever quando elas aparecem. Para orientar nossas análises, formulamos perguntas de pesquisa e descreveremos alguns dos resultados encontrados:

1. Em que momentos das entrevistas em autoconfrontação, os professores e tutores usam a voz da fala interior exteriorizada e da fala interior reconstituída?

2. Por que eles as estão usando? Qual é a função delas?

A voz da fala interior exteriorizada e a voz da fala interior reconstituída como tomada de consciência do professor sobre sua atividade profissional

Na primeira pesquisa, identificamos principalmente excertos da fala interior reconstituída. Em nossa opinião, trata-se de uma fala interior reconstituída, pois nossa impressão é a de que o pensamento que levou à ação realizada não ocorreu no momento da autoconfrontação, mas aconteceu no momento da aula. Assim, é a autoconfrontação que permite a realização desse pensamento sobre a ação na sala de aula, mas é antes uma “reconstituição” da fala interior possível e usada no momento da ação. Nos excertos abaixo, extraídos de uma autoconfrontação (AC) cruzada podemos identificar essa fala pelo uso do verbo *dicendi* “falar” e, na terceira ocorrência, pelo verbo “ficar”, mas que tem o valor de “dizer”. Todos esses verbos estão no passado, como podemos ver abaixo:

Pesquisa 1: Autoconfrontação cruzada com D et T²¹

(5) D: pode ser que/pode ser que:: esteja incomodando um pouquinho... mas incomoda é óbvio que incomoda no meu caso, assim tipo, as duas/as duas que estavam ali atrás bem na câmera assim **eu falei** ::: “putz eu preciso ir lá porque aqui/ali vai dar pra ouvir se elas estão falando certo ou errado” ((risos))

(6) T: eu acho o jogo uma atividade bem complexa...eu dou um jeito de contornar:: que nem um grupo acabou... “eu vou dar outra atividade”, **eu falei** ::: “eu não vou ficar fazendo eles esperar²²...” eu podia ter pegado e conversar com eles...:: mas é que **eu fiquei** “vai me dar mais trabalho tentar fazê-los entender” ::: (não sei) mas enfim “tentar fazer com que eles compreendam o que eu estou falando”...porque eles são do nível... um ...

Vemos que a fala interior reconstituída parece explicar o que os professores veem no vídeo da aula. Isso é solicitado por uma pergunta do outro professor ou mesmo do interveniente pesquisador, ou, muitas vezes, por sua própria necessidade de explicar (ou entender melhor) suas ações na sala de aula. Pode-se dizer que o pensamento sobre a ação é realizado naquele momento da aula, e não no momento da autoconfrontação. É por isso que mantém, de certa forma, traços de uma fala interior lacunar, mas não totalmente, porque é dirigida aos destinatários presentes na autoconfrontação. Observamos também que essa fala parece esclarecer situações de conflito e descrever o plano de ação desenvolvido no momento da aula. Nessa perspectiva, se evocarmos Vygotski (1997) e estudos contemporâneos sobre o pensamento desse autor (FRIEDRICH, 2010), entendemos que a autoconfrontação possibilita que o pensamento sobre a ação em sala de aula seja elaborado para outro destinatário (o outro professor, o interveniente-pesquisador e também o professor em questão) e,

21 Dados da pesquisa de Longhi (2013).

22 Baseando-nos em pesquisa anterior (LOUSADA, 2006), observamos aqui a voz do *métier*, identificada por meio de um pressuposto, que veicula uma maneira de fazer própria ao *métier* de ensino. No entanto, não exploraremos essa análise neste capítulo.

assim, torne-se compreensível e explicável ao próprio professor. Em outras palavras, a autoconfrontação ajuda a pensar, porque é uma maneira de reelaborar a dificuldade e contribuir para uma possível maneira de reviver esse agir, dando a ele outro destino possível, ou seja, trazendo-o para uma zona de desenvolvimento próximo, para citar Vygotski (1997), o que pode permitir o desenvolvimento do poder de ação do professor (CLOT, 2008).

Na segunda pesquisa, temos outro trecho da fala interior exteriorizada. Este é um pensamento que é feito a partir dos trechos do vídeo da aula, mas é realizado no momento da autoconfrontação simples. Também vemos várias ocorrências dos verbos *dicendi*, mas, ao contrário dos da primeira pesquisa, eles estão no presente: digo a mim mesmo, me pergunto. Nesse trecho, podemos observar que o conflito é criado pelo próprio professor, porque, enquanto assiste ao filme de sua aula, ele propõe a questão da preparação das aulas e da falta de experiência como explicações para sua ação. O interveniente-pesquisador continua esse raciocínio e pergunta por que seria uma falta de preparação. Vejamos o exemplo abaixo:

Pesquisa 3: Autoconfrontação simples com M.

M : En regardant la vidéo je pense que ça c'est une ::: chose qui indique :::... un manque de préparation...je sais pas un manque d'expérience parce que... avant je faisais les choses d'une manière très lente...après j'ai décidé de...augmenter la vitesse... tu sais ... j'ai mis ces peti[...] ... ces ces lignes là pour...pour... abrégier (sic) les choses alors **je me demande** que les élèves sont en train de se demander **je me dis** qu'ils sont en train de se dire « qu'est-ce qu'il est en train de faire » d'abord il a commencé avec tout cet inventaire et maintenant il veut terminer l'activité déjà... tu sais ... dans le cours **je me demande** ce qu'ils sont en train de penser à chaque moment ... Eh... oui... je je commence à aller plus vite plus vite pour ne pas trop embêter les élèves

Chercheur : Pourquoi ce serait un manque de préparation ?

M : Je sais pas parce que si... si... Bien sûr que j'ai préparé j'ai préparé ce cours ::... bon :: ... j'ai pas préparé ...J'ai pensé à ce que j'allais faire dans le cours mais... j'ai pensé à ce que j'allais faire avant le cours J'ai créé un... un planning de ce que j'allais faire mais **Je me dis que**... peut-être que ... Si j'avais fait ça plus de fois ... ils se se disent que si j'avais fait ça que si j'avais fait ça plus de fois... je n'aurais pas eu besoin de courir :: pendant l'activité vous savez **Je me demande Je me dis** peut-être ils sont en train de penser que... si j'avais fait plus de fois cette activité... ah... j'aurais montré plus de sécurité... vous savez ... je n'aurais pas eu besoin de ... courir à un moment donné pour terminer vite²³

Esse trecho mostra uma linguagem bastante lacunar, cheia de interrupções e repetições e, pela expressão do rosto do professor naquele momento, entendemos que ele está falando mais consigo mesmo, tentando “pensar em voz alta”. Ele não perde de vista seu destinatário, o interveniente-pesquisador, como mostra o uso dos pronomes *você* (*você sabe*): poderíamos dizer aqui que é a presença do destinatário que “o ajuda a pensar”, uma vez que este provoca a necessidade de que o professor explique sua ação a outros. Em nossa opinião, esse é um exemplo de fala interior exteriorizada, porque é o método da autoconfrontação, colocando em relação o filme da aula e a presença de um destinatário, que permite a tomada de

23 M : Vendo o vídeo eu acho que é uma ::: coisa que indica :::... uma falta de preparação ... eu não sei uma falta de experiência porque ... antes eu fazia as coisas de uma maneira muito lenta... depois eu decidi aumentar a rapidez... você sabe ... eu coloquei essas pequ [...] essas essas essas linhas lá para ... para ... abreviar (sic) as coisas então em me pergunto/digo que os alunos estão se pergutando eu digo para mim mesmo que eles estão dizendo para eles-mesmos “o que ele está fazendo” primeiramente ele começou com todo esse inventário (lista de coisas) e agora ele quer terminar a atividade já... você sabe ... na aula eu me pergunto o que eles estão pensando em cada momento... Eh... sim ... eu eu começo a ir mais rápido mais rápido para não aborrecer muito os alunos

Interveniente-pesquisador: Por que seria uma falta de preparação?

M : Não sei porque se ... se... claro que eu preparei eu preparei essa aula ::: eu não preparei... eu pensei no que eu ia fazer na aula mas... eu pense em que eu ia fazer antes da aula eu criei um planejamento do que eu ia fazer mas eu digo para mim mesmo que ... talvez que ... se eu tivesse feito isso mais vezes... eles dizem para eles mesmos que se eu tivesse feito isso que se eu tivesse feito isso mais vezes... eu não teria tido necessidade de correr :: durante a atividade você sabe eu me pergunto eu digo para mim mesmo eles estão pensando que... se eu tivesse feito mais vezes essa atividade... ah... eu teria mostrado mais segurança... você sabe... eu não teria tido necessidade de... correr em um dado momento para terminar rapidamente.

consciência sobre sua ação no exato momento da autoconfrontação. O professor, diferentemente da primeira pesquisa, não verbaliza o que ele provavelmente pensaria no momento da aula, mas usa o vídeo da aula para pensar no momento da autoconfrontação em sua atividade prática como professor.

Nas três pesquisas, a fala interior exteriorizada e a fala interior reconstituída tornaram possível verbalizar o pensamento ou, em outras palavras, pensar em voz alta. Mostraram também os conflitos vivenciados pelos professores, as atividades impedidas, suspensas, que eles não perceberam, ou seja, o real da atividade (CLOT, 1999). Esses dois tipos de fala também mostraram que esses métodos são uma ferramenta importante para fazer surgir e reviver conflitos, permitindo, por meio da tomada de consciência sobre a ação, que o professor se distancie da atividade de trabalho, vendo-a de outro ponto de vista e aumentando seu poder de agir (CLOT, 2008).

Mas, para responder às nossas perguntas de pesquisa, vamos observar as diferenças entre essas duas vozes nos exemplos que mostramos:

- a voz da fala interior reconstituída (FIR) verbaliza as decisões no momento da ação (no momento da aula). Ou seja, durante a autoconfrontação, o professor toma consciência das escolhas ou decisões que tomou durante a aula e isso possibilita que ele explique sua ação, permitindo verbalizar o real da atividade. Essa linguagem é externalizada por causa da presença do outro. O professor não perde de vista os destinatários: ele verbaliza para explicar o que teria pensado durante a aula, é por isso que essa linguagem é menos lacunar que a anterior. Observamos os verbos introdutórios do DR no passado, o que permite que o professor entenda melhor sua ação e pense posteriormente na ação que ele já realizou, verbalizando as escolhas e decisão que tomou. Nesse sentido, essa linguagem permite um contato com o real da atividade, permite entender as

diferentes possibilidades presentes no momento da ação, para retomar Clot (1999) e Vygotski (2003).

- a voz da fala interior exteriorizada (FIE) aparece em momentos de conflito durante a AC ou a IS: este é verbalizado e externalizado por causa da presença do outro. Há uma mudança de destinatário: tem-se a impressão de que o professor começa a dirigir a fala para si mesmo, por alguns instantes, mesmo que não perca completamente de vista o destinatário, usando a presença do outro (o interveniente-pesquisador ou outro professor). Percebe-se isso através dos marcadores conversacionais, a mudança de entonação, várias hesitações, a introdução de verbos do discurso relatado (DR) no presente (durante a AC). Tem-se a impressão de que o professor pensa e toma consciência no momento da entrevista: o pensamento é realizado naquele momento.

Nos dois casos, parece-nos que o método da autoconfrontação permite que os professores verbalizem em voz alta, por causa da presença dos destinatários, e que sua fala se torne um instrumento de seu pensamento sobre o trabalho, seja para entender sua tomada de decisão entre as várias atividades possíveis em um momento passado (voz da fala interior reconstituída) ou para pensar durante o curso da ação (da autoconfrontação), tentando entender melhor sua atividade. O Quadro abaixo permite sintetizar essas vozes.

Quadro 1 – Funções, características, interpretações da FIR e da FIE

	Pesq. – ACC - FIR	Pesq. – ACS - FIE
Função	Verbalizar sobre a decisão tomada no momento da ação, durante a aula; explicar para o outro a decisão tomada, fazendo emergir o real da atividade no momento da aula. A dificuldade e a necessidade de tomada de decisão ocorreram durante a aula.	Pensar no momento da autoconfrontação; fazer emergir o real da atividade no momento da AC. Há uma tomada de consciência sobre a preparação da aula (ele preparou ou não a aula?). Não há tomada de decisão identificável entre duas ações possíveis.
Características	Menos lacunar. Não perde de vista o destinatário. Presença de verbos introdutórios do DR no passado.	Mais lacunar, mais repetições, hesitações. Presença de verbos introdutórios do DR no presente.
Interpretação	O pensamento sobre a decisão tomada se realiza no momento da autoconfrontação; mostra o conflito vivido no momento da aula; verbaliza a reorientação da ação e o real da atividade em relação ao momento da aula.	Permite a tomada de consciência e a emergência do real da atividade. Mostra o conflito vivido no momento da autoconfrontação simples. Não se pode saber se há reorientação da ação.

Fonte: Elaboração própria

Através desses dois exemplos, conclui-se que esses métodos ajudaram a provocar pensamentos e verbalizações sobre a atividade de trabalho, trazendo à tona conflitos e também permitindo uma conscientização que pode estar na origem de uma possível modificação da ação. Justamente, como demonstrado em pesquisas

anteriores (LOUSADA, 2011, 2006), a transformação da ação e da situação de trabalho, quando ocorre, baseia-se no pensamento prático dos professores sobre sua própria ação, na conscientização sobre o exercício de seu trabalho, e não exclusivamente nas teorias da didática.

Conclusões: a voz da fala interior como meio de reconstituição de ação e tomada de consciência

A partir dessas duas pesquisas, pode-se entender que o trabalho docente é bastante complexo e engloba outras dimensões, como tudo o que não foi realizado, os impedimentos à sua realização, e não apenas o que é visível em uma filmagem ou observação de uma aula, por exemplo. O uso de entrevistas em autoconfrontação mostrou que esse método, ao instituir a presença de um destinatário enquanto se verbaliza sobre o trabalho, pode abrir caminho para a tomada de consciência sobre a atividade de trabalho e, através de verbalizações, pode ser um instrumento para ajudar os professores a pensar sobre sua prática. É nesse sentido que podemos falar em aumentar o “poder de agir” dos professores, segundo Clot (2008), porque, quando refletem sobre sua atividade realizada e consideram as possibilidades dessa atividade, abrem o caminho para outras possibilidades de ação que podem ser utilizadas em outras situações de trabalho. Em outras palavras, como Clot (1999) afirma, reviver a atividade em outro momento torna possível distanciar-se dela e, assim, ajuda a dar-lhe outra vida possível.

Da mesma forma, permitir que jovens professores usem verbalizações produzidas a partir de suas situações de trabalho e destinadas a outros como instrumentos de seu pensamento pode ajudá-los a entender melhor seu trabalho e suas ações em sala de aula. Isso é em si-mesmo formador já que, ao possibilitar o surgimento

e o diálogo entre inúmeras vozes, permite que haja um debate interpretativo (BRONCKART, 2006) sobre a atividade de trabalho, que poderia estar na origem do desenvolvimento de um pensamento do professor sobre sua atividade de trabalho pela linguagem. Assim, uma das contribuições de nosso estudo para a formação de professores seria mostrar como esses métodos podem ser utilizados na formação inicial, pois provocam o surgimento de vozes que têm um papel importante no desenvolvimento de um pensamento sobre o trabalho. Baseando-nos nos estudos vygotskianos sobre o papel da fala interior em adultos, entendemos que esses métodos podem estar na origem de um início de pensamento sobre o trabalho que pode continuar posteriormente, depois do uso dos métodos, ou seja, independentemente da presença das gravações e dos destinatários.

Referências

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.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

BARRICELLI, E.; LOUSADA, E. G.; BUENO, L. A instrução ao sócia: diálogos de confrontação sobre a atividade docente. *In*: MASCIA, M. A. A.; ANJOS, D. A.; SMOLKA, A. L. (org.). **Leituras de Vigotski**. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 109-130.

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

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. **Agir et discours en situations de travail**. Genève: Université de Genève, FPSE, 2004.

BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours**: pour un interactionnisme socio-discursif. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1997.

CLOT, Y. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: PUF, 2008.

CLOT, Y. Editorial. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**, Paris, n. 146, p. 7-16, 2001.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CLOT, Y. *et al.* Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**, Paris, n. 146, p. 17-25, 2001.

FAÏTA, D. Théorie de l'activité langagière. *In*: MAGRI, B. (org). **Interpréter l'agir**: un défi théorique. Paris: PUF, 2011.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **DELTA**: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 19, p. 123-154, 2003.

FRIEDRICH, J. **Lev Vygotski**: médiation, apprentissage et développement. Genève: FPSE, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GOIGOUX, R. L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs: l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. **SELF**, p. 78-85, 2002.

LONGHI, S. M. D. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: [10.11606/D.8.2013.tde-30072013-103516](https://doi.org/10.11606/D.8.2013.tde-30072013-103516). Acesso em: 11 maio 2019.

LOUSADA, E. G. Intervenção, pesquisa e formação: ações para a aprendizagem do trabalho docente e para o desenvolvimento de professores. **Horizontes**, v. 35, p. 94, 2017.

LOUSADA, E. G. Le discours de l'enseignant comme discours professionnel. *In*: BLANCHET, P.; CHARDENET, P. (org.). **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**. Paris: Editions des archives contemporaines, 2011.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G.; BARRICELLI, E. A verbalização sobre a atividade de trabalho: o papel da autoconfrontação. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 275-285.

LOUSADA, E. G.; DANTAS-LONGHI, S. M. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. *In*: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editora, 2014. p. 143-166.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. A. D. (org.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1989.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle** :une approche clinique du travail du professeur. 2002. Thèse (Doctorat) – Université Aix-Marseille, Provence, 2002.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 3-34.

VYGOTSKI, L. V. **Pensée et Langage**. Paris: La dispute, 1997.

VYGOTSKI, L. S. La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La dispute, 2003.

O trabalho da equipe gestora na educação infantil: conflitos do *métier*

Ermelinda Maria Barricelli

Notas introdutórias

O campo da formação docente é bastante amplo e pode se especificar em pelo menos três áreas: a formação do professor nos cursos de graduação, a formação continuada e a formação inicial em serviço. Essas três perspectivas convergem, complementam-se, mas também se afastam e se especificam. Em comum, a formação do professor visa a capacitar esse profissional para exercer a docência desenvolvendo cada vez melhor as capacidades para manejar uma sala de aula (SAUJAT, 2002).

Uma preocupação que parece recente oriunda das novas prescrições educacionais (eg. Base Nacional Comum Curricular – BRASIL, 2017), mas que vem sendo discutida há algum tempo trata das competências e habilidades que os professores e gestores da educação devem ter. Pode-se exemplificar com o trabalho realizado no fim da década de 1990 por Kuenzer que apresenta o que ele denomina de exigências para o novo “princípio educativo”, destacando que esse profissional (1) esteja capacitado para compreender a nova realidade, apoiando-se nas distintas áreas do conhecimento; (2) tenha competência para identificar os processos pedagógicos nos níveis sociais, além da escola; (3) tenha competência para dialogar com o governo e com as diversas instâncias; (4) tenha competência para transformar a nova teoria em prática pedagógica; ou (5) seja capaz de articular a escola e o mundo (KUENZER, 1998), entre outras exigências que o autor apresenta.

Outras perspectivas mais atuais tiveram grande repercussão no mundo educacional, destacando-se especialmente o movimento pela profissionalização docente que, no Brasil, foi desencadeado, principalmente, por Tardif, Lessard e Lahaye (1991). O argumento de Tardif (2000) é que esforços precisam ser empreendidos para que o ensino deixe de ser um ofício e passe a ser uma profissão como as de médico, engenheiro e de advogado. Para isso, será necessário fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério. Esse movimento defende que o professor realiza seu trabalho e mobiliza uma pluralidade de saberes. Tardif (2000) fala de saberes em um sentido amplo que compreende os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes; ele compara esses saberes com o que foi sintetizado como “saber, saber-fazer, saber-ser”.

Essa teoria, entretanto, é criticada por pesquisadores como Arce (2001), que afirma que essa posição se ajusta com o ideário neoliberal. Monfredini (2008) discute a questão da influência dos ideários pós-moderno e neoliberal nas políticas públicas brasileiras. Para a autora, as duas ideologias convergem, mesmo sem terem conhecimento de tal fato. A autora apresenta dois aspectos predominantes dessas ideologias, apoiada em Hargreaves (1999): 1- mudança (rápida e inexorável) como manutenção do *status quo*; 2- profissionalização como alienação (resultado da individualização). Além disso, Monfredini (2008) alerta para uma nova demanda para o educador, ser GESTOR (ou Professor-Gestor) que atua com uma multiplicidade de situações, que tenderiam a afastá-lo cada vez mais da sala de aula.

Em todas essas discussões carece, entretanto, posicionamentos que contribuam para o debate dos reais conflitos vivenciados pelos professores e gestores de educação no enfrentamento da realidade educacional brasileira.

Nessa direção, os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores alinhados com o Interacionismo Sociodiscursivo, a partir de Bronckart (1997/2003), têm contribuído, primeiramente, para o desvelamento das representações sobre o professor configuradas em textos educacionais, como o trabalho precursor de Machado (2004), em que a autora discute a relação entre trabalho e ensino, seguido por Bronckart (2006), em que o autor se volta para as questões de desenvolvimento humano para inspirar o olhar analítico para esse campo. Em seguida, em Machado (2007), a autora busca uma concepção do trabalho docente e em Machado e Bronckart (2009) os autores sintetizam o posicionamento teórico e empírico que o grupo vem desenvolvendo.

Dando continuidade, os pesquisadores do ISD começam a desenvolver pesquisas que analisam textos oriundos de trocas verbais, principalmente de autoconfrontação, para compreender a relação entre análise do trabalho e formação, aproximando as discussões das reais demandas do *métier*, como em Machado, Lousada e Ferreira (2011) ou em Bulea e Bronckart (2010). Especificando esse debate, vemos em Lousada (2017) e Dantas-Longhi (2017) discussões mais recentes sobre as questões do trabalho docente aprofundando as discussões da linguagem configurada nos textos que revelam impedimentos, dilemas e conflitos do trabalho do professor, como em Barricelli (2020/no prelo), em que vemos uma análise das prescrições que incidem sobre o professor em confronto com condições concretas de realização desse trabalho.

Isso posto, dando continuidade ao que vem sendo discutido, este capítulo objetiva investigar de que forma os estudos linguísticos desenvolvidos pelo ISD podem contribuir para a análise da atividade de trabalho, mais especificamente, busca compreender como categorias linguísticas-discursivas podem ser utilizadas para identificar os conflitos vivenciados pelos professores a partir da análise de trocas verbais realizadas em entrevistas de autoconfrontação com a

diretora, a vice-diretora, a coordenadora – Equipe Gestora, de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo e com a interveniente.

Uma história que começou em 2013

A investigação, foco deste trabalho, teve início em 2013 e foi realizada em um trabalho investigativo de pós-doutorado²⁴ que mobilizou *um grupo de professores de Educação Infantil para falar sobre seu trabalho visando à superação de conflitos próprios do métier*. Para tanto, o campo empírico escolhido foi um Centro de Educação Infantil – CEI da região periférica da cidade de São Paulo. O trabalho se ancorou nos pressupostos desenvolvidos, principalmente, na Clínica da Atividade do *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) que elaborou um procedimento de discussão a partir de imagens gravadas do professor-trabalhador em situação de trabalho, denominado autoconfrontação, que será apresentado na próxima seção, mas que em linhas gerais trata-se de um procedimento que coloca o trabalhador em confronto com sua imagem videogravadas para provocar a emergência das controvérsias e conflitos do *métier*.

A intervenção teve início pela observação e reconhecimento do campo de atuação, depois desenvolveu-se durante o ano de 2014 com as filmagens e as discussões a partir das cenas gravadas, tendo quatro professores como participantes iniciais. E, em 2015, foi dada continuidade ao processo de discussões a partir de filmagens dos professores em situação de trabalho. No fim daquele ano, desencadeou-se um processo por iniciativa do grupo de professores que passaram a realizar a autofilmagem de sua prática e, posteriormente, foi possível realizar a discussão coletiva dessas filmagens. Essa prática se deu como um desdobramento do trabalho realizado em 2014.

24 Pesquisa de pós-doutorado realizada sob supervisão da Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Bustamante Smolka junto ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) da Faculdade de Educação da UNICAMP com financiamento da FAPESP (Processo 2013/16869) de 2014 a 2015.

Em 2017, a diretora se transferiu do CEI para uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI e convidou a professora Creusa²⁵ para atuar na EMEI como Assistente de Direção (vice-diretora). A professora Creusa era uma das quatro professoras que participaram do processo inicial de discussão da prática. Creusa no novo cargo de vice-Diretora, mas ambas em um novo contexto passaram a questionar as possibilidades de agir nessa Instituição frente às novas responsabilidades. Nesse contexto, a vice-diretora expressou desejo de ser filmada novamente para discutir sua prática em um processo de autoconfrontação.

Assim, observa-se uma nova ampliação da demanda; a diretora então resolve participar e convida a coordenadora da EMEI a envolver-se nesse processo. Forma-se, desse modo, um pequeno coletivo para discussão da prática: a equipe gestora da EMEI Aliomar Baleeiro. Essa EMEI está localizada no Jardim Helena, em Guarulhos-SP, funciona desde 1988 e conta com 7 salas, cerca de 53 funcionários, atendendo 453 crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. A diretora e vice-diretora são novas em uma escola que teve uma diretora por 30 anos.

A intervenção teve início em 2018 e foram filmados os seguintes momentos: reunião das gestoras com os professores, reunião da coordenadora com os professores, acompanhamento da rotina da vice-diretora e da diretora e uma JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) da coordenadora com um pequeno grupo de professores. A partir dessas filmagens foram realizadas entrevistas de autoconfrontação, que serão colocadas em debate neste texto.

Um pouco de teoria

Para o desenvolvimento das discussões, utilizamos os métodos desenvolvidos pelas Ciências do Trabalho de linha francesa (CLOT, 2008, 1999; FAÏTA, 2004; AMIGUES, 2004, 2002; SAUJAT, 2004, 2002),

²⁵ Nomes fictícios.

neste caso, especialmente a autoconfrontação, com as devidas adaptações que se fizeram necessárias de acordo com o contexto de pesquisa brasileiro.

A autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2001) consiste em um procedimento de discussão a partir de imagens videogravadas do trabalhador em situação de trabalho, que se desenvolveu em oposição às ideias do americano Taylor (1856-1915), conhecidas como *Organização Científica do Trabalho*. Os trabalhos desenvolvidos por psicólogos do trabalho se destacaram, principalmente, na Clínica da Atividade, que tem por objetivo o estudo da atividade humana em situação de trabalho.

Esses psicólogos expandiram a distinção entre trabalho prescrito e trabalho realizado, admitindo-se que, além dessas duas dimensões, existe o real da atividade (CLOT, 2004): a atividade realizada seria o observável, ao passo que o real da atividade seria o que se vê e, também, o que não se vê, o que se fez e o que se deixou de fazer, o que se quer fazer e o que se é impedido de fazer, ou seja, tudo o que faz parte do processo, desde a elaboração da atividade até a sua concretização. Parafraseando Vygotski (2003), Clot (2008, p. 89) afirma que “o homem é pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas, sendo que o comportamento é sempre um sistema de reações vencedoras”.

Assim, o real da atividade estaria relacionado às lutas internas pelas quais os trabalhadores passam para realizar uma determinada tarefa, ou como sintetiza Clot (2006), seria a conjugação do possível (observável) e do impossível (que deve ser apreendido de forma indireta) de cada atividade de trabalho. Ou, dito de outro modo, os conflitos vivenciados pelos trabalhadores em situação de trabalhos.

Esses conflitos só podem ser apreendidos de forma indireta, como acontece nas autoconfrontações (AC). As discussões ocorrem, primeiramente, com a participação do trabalhador e do pesquisador

para discussão dos modos de fazer, sendo essa fase conhecida como autoconfrontação simples (ACS). Em seguida, a discussão acontece entre dois trabalhadores do mesmo *métier* para posterior retomada do debate entre o pesquisador e trabalhadores, que já passaram pela (ACS); esse momento é chamado de autoconfrontação cruzada (ACC).

Os métodos são denominados de indiretos na medida em que o trabalhador revive sua experiência de trabalho por meio de uma troca verbal. Segundo Clot (2008), essa troca verbal não consiste em falar do vivido, mas sim reviver a experiência profissional, pois essa troca verbal é considerada outra atividade, ou seja, é a experiência vivida da experiência vivida, o contato social consigo mesmo. O trabalhador se vê frente ao pesquisador e com isso tem-se uma ação em curso entre trabalhadores e pesquisador e não somente uma representação da ação passada.

Como afirmado anteriormente, a discussão do trabalho real permite que se coloque luz sobre os conflitos vivenciados pelos trabalhadores e, em alguns casos, favorece o desenvolvimento do trabalho e do trabalhador. Roger (2007) parte de uma pesquisa realizada com cuidadores²⁶ (de idosos e/ou doentes) para discutir o desenvolvimento desses trabalhadores que, ao falarem com seus pares, perceberam que seus conflitos eram semelhantes aos de outros colegas do seu coletivo de trabalho. Essas discussões no nível interpessoal favoreceram a superação dos conflitos no nível intrapessoal.

Esse exemplo mostra que a reconstrução interna do problema ocorre mesmo que o trabalhador não se dê conta disso, mas a externalização, por meio da linguagem realizada nos processos de intervenção permite, além do fortalecimento do coletivo, a busca de soluções para esses problemas. Assim, no exemplo citado, os

²⁶ *Soignants*, no original.

trabalhadores foram estimulados a falar de forma indireta, por meio da autoconfrontação, sobre as maneiras de fazer individuais e coletivas, ou seja, falar da experiência vivida, o que, posteriormente, contribuiu para a solução dos conflitos.

Do mesmo modo, a partir das proposições de Rabardel (1995), Clot (2006) acrescenta às discussões de Vygotski o seu ponto de vista, afirmando que esse processo consiste em apropriação e não em internalização, pois, para o autor, a apropriação é um processo de *reconversão* dos artefatos em instrumentos, ou seja, um processo de recriação. Por esse motivo, Clot (2006, p. 24) afirma que a apropriação das ferramentas pelo homem só acontece se essas ferramentas responderem aos conflitos travados nas diversas atividades, ou como nos explica com suas próprias palavras: ***eles*** (instrumentos) são ***apropriados por ele*** (homem) se ***eles*** (instrumentos) são ***apropriados para ele*** (homem)²⁷. Desse modo, o psicólogo francês nos diz que um instrumento não se transforma, necessariamente, em instrumento psicológico, por isso o pesquisador considera como artefato o instrumento não apropriado pelo homem.

Assim, para Clot (2006), os recursos da atividade são os instrumentos e a fonte da atividade os conflitos. O autor afirma, ainda, que o desenvolvimento humano se dá por meio da vivência dos conflitos que se estabelecem na distância entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado. É nesse espaço de conflito que o sujeito se desenvolve. Portanto, o desenvolvimento do trabalho pode servir para o desenvolvimento do trabalhador, do mesmo modo que o desenvolvimento do trabalhador pode servir para o desenvolvimento do trabalho.

Ainda segundo Clot (2004), considerar os conflitos e as emoções em uma psicologia é pouco habitual, mas Vygotski o faz, creditando grande valor aos conflitos, mostrando, de forma dialética, que a

27 Grifos e parênteses nossos.

psicologia não compreende somente a cabeça (aspecto cognitivo), mas também o corpo e as emoções. Ainda de acordo com Clot (2004), devido ao fato de as emoções se constituírem como fenômeno fundamental da natureza humana, é que Vygotski (1924/2003, 1932/2003) preocupou-se com esse fator, e o liga à cognição, pois, para o pesquisador russo, não há desenvolvimento sem emoção.

Vygotski apresenta uma concepção integradora do homem que é fundamental para as questões relacionadas ao desenvolvimento humano, pois, como discutido, o conhecimento é compreendido como determinada via de transformação. Portanto, o processo dialético, viabilizado pelos conflitos, se coloca como o caminho para compreender e transformar o trabalho, o próprio trabalhador e rever o prescrito, visando a aperfeiçoar a situação de trabalho.

Os conflitos linguisticamente marcados

Em pesquisa anterior (BARRICELLI, 2012), já nos voltamos para a questão dos conflitos vivenciados pelos trabalhadores. Naquele trabalho buscamos marcas linguísticas que pudessem evidenciar nos textos produzidos com os professores os conflitos vivenciados por eles. Para tanto, partindo da análise de texto proposta, especialmente, por Bronckart (1997), verificamos que os organizadores textuais por “desempenharem um papel fundamental na balizagem dos planos de texto, das fases das sequências e dos tipos de discurso” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 56) poderiam indicar os conflitos que buscávamos. Por esse motivo, procedemos o levantamento e classificação dos organizadores textuais: *mas, embora, entretanto* etc.; os organizadores *porque, em razão disso, por causa disso* etc.; e outros organizadores *para, para que, a fim de que* etc., para nos indicarem, respectivamente, os índices de oposição/concessão, de causa/motivo e de finalidades do agir que pudessem contribuir para a identificação dos conflitos postos em cena.

Além desses marcadores, consideramos as vozes introduzidas por verbos de dizer, as oposições, as alusões, as expressões, os estrangeirismos, a negação, o valor semântico de outros verbos, os substantivos, os adjetivos, os pronomes e as anáforas.

Nossas análises nos indicaram como marcas mais relevantes dos conflitos os verbos do dizer, o valor semântico de outros verbos relacionados no segmento, os adjetivos e a negação. Além disso, em alguns segmentos, constatamos que os advérbios *então* e *também* se configuraram, ainda, como relevantes marcadores desses conflitos.

Começamos nossas discussões pelas ocorrências relacionadas ao discurso relatado. No caso dos nossos dados, oriundos de entrevistas orais do trabalho realizado em 2012, não foi identificada ocorrência de discurso segundo (*segundo X, de acordo com Y*). Em alguns trechos, as vozes foram introduzidas pelos verbos, considerados mais “neutros”, como *falar* e *dizer*, essencialmente, como, por exemplo, “*a coordenadora vem aqui e **fala**: vamos estudar tal assunto*”. Nesse segmento, tivemos a inserção da voz da coordenadora pedagógica no discurso da professora. Em outros segmentos, verificamos, também, três ocorrências de inserção de vozes com a utilização de outros verbos de dizer, como se pode conferir no segmento em que a voz do outro é inserida pelo verbo *começar*, como se vê em “*Terminando este primeiro ano eles **começaram** assim: tá bom a gente vai começar a trabalhar*”. Em outro segmento vimos a inserção de voz pelo verbo *referir*: “*ela se **referiu** a isso: a gente não consegue ter orelhas verdes com esse documento*”. E, em um excerto em que ela insere sua própria voz com o verbo *responder*, “*e eu **respondo**: ah, como vamos fazer?*”.

Verificamos que a inserção das vozes ocorreu, na maioria dos casos de forma canônica, ou seja, com o uso dos verbos de dizer considerados mais “neutros”, com pequena incidência de outros verbos de dizer. Vimos, ainda, que somente a inserção da voz não nos

permitiria classificar o segmento como de conflito ou não, portanto, foi realizado o levantamento de outras marcas que indicassem o conflito, sendo a classe gramatical dos *verbos* (não na posição de verbos de dizer usados na inserção de vozes) uma das analisadas. Percebemos, a partir das análises realizadas anteriormente, que o valor semântico dos verbos relacionados no mesmo segmento se constituiu como indício do efeito de sentido esperado pelos enunciadores em cada enunciado.

Assim, verificamos a ocorrência de verbos relacionados ao conceito de trabalho, entre esses, destacamos *trabalhar, fazer, parar, construir, participar*, entre outros, em ocorrências como, por exemplo, no seguinte segmento “*teve momentos aqui que a gente discutiu esses objetivos, e o que você **trabalha** em cada um dos momentos*” ou em outro segmento da prescritora “*para que ele [coordenador pedagógico] **participasse** de trabalhos de reflexão sobre o seu trabalho e **construísse** um plano de formação*”. Como se pode verificar, nesses casos, os verbos não marcavam conflitos, pelo contrário marcavam, como descrito anteriormente, as atividades realizadas de acordo com o trabalho de cada uma.

Nessa mesma direção, verificamos a colocação em cena de verbos que indicavam alguma condição, como os verbos *precisar, poder, ter* em ocorrências como a que se segue da professora “*Vocês vão **poder** usar no planejamento de vocês*”. Vimos também verbos relacionados à cognição, como *lembrar, aprender, ensinar*, como mostra o excerto da prescritora “*a criança vai **aprender** a cuidar de si*”. E verbos relacionados às práticas languageiras como *falar, dizer, responder, dialogar* em ocorrências como “*alguns formadores que já tinham experiência de **dialogar** com professores em rede*”. Como nos anteriores, nesses exemplos, os verbos apontam para questões de ordem prática.

Em uma direção um pouco diferente, destacaram-se verbos que apontam para algum tipo de mudança ou de negociação, como *trocar, mudar, balizar* e *propor* em ocorrências do tipo “*eu **propus** se nós poderíamos fazer um outro tratamento*”. Do mesmo modo, verificamos verbos como *achar* e *opinar*, como em: “*nós formadores também pudemos ler as versões e **opinar***” e “*nós formadores também pudemos ler as versões e **opinar***”. Também observamos verbos que expressam emoções, como *preferir, odiar, adorar, confiar, desconfiar, querer* e *gostar* como nas seguintes verbalizações: “*as pessoas **odeiam** a palavra ensinar*” e “*eu **gostaria** de ter tido mais tempo para aprofundar*”, ou então no excerto “*A gente **quer** uma criança autônoma? Para entregar para a secretaria é fácil*”; como se pode ver, esses segmentos já marcam algumas controvérsias.

Concluindo a descrição dos verbos, encontramos ocorrências que marcaram oposição e conflito, como os verbos *perder, defender, provocar, esbarrar, fugir, dominar, impedir, adiar, obrigar, criticar* e *enfrentar*, em situações como: “*ela **defendia** muito a brincadeira de faz de conta*”, ou sobre a posição assumida neste segmento: “*Capela [bairro] é um polo de esquerda, então elas **criticavam** demais*” e na ocorrência: “*o texto estava **fugindo** do que precisa e o que precisa é olhar a prática, então vamos **adiar** texto*”. Em todas essas situações pudemos considerar a instalação de conflito de alguma ordem.

Destacamos, ainda nesse trabalho anterior, outros índices que nos ajudaram a definir as situações de conflito: o organizador concessivo “*mas*” foi utilizado como oposição, marcando posições contrárias como, por exemplo, no segmento: “*ela não faltava, **mas** ela ia para criar desconforto mesmo*” ou neste outro segmento “***Mas** não foi documento falado/ olha/ essa parte fala de tal coisa/ isso não foi feito*”. Como visto, apontamos a negação como forte índice de oposição, contradição e, portanto, de conflito. Relembrando algumas incidências, temos: “*como vygotskiana eu **não** posso aceitar o abandono do ensinar*”, ou “*eu preciso levar essas ferramentas,*

não é só o meu caderno para eu anotar o que vai acontecer” e “as sugestões que estão dando aqui não casam com a idade das nossas crianças”.

Assim, apresentamos a seguir os verbos mais significativos relacionados em nossos dados classificados de acordo com seu sentido:

Quadro 1 – Verbos que indicaram conflitos em nossos dados

VERBOS	
Condicional	precisar, poder, ter
Mudança	trocar, mudar, propor,
Expressa opinião	achar, opinar
Expressa emoção	preferir, odiar, adorar, confiar, desconfiar, querer, gostar, obrigar
Oposição	enfrentar, brigar, perder, defender, opinar, provocar, esbarrar, fugir, balizar, dominar, impedir, adiar

Fonte: Elaboração própria

Os adjetivos também foram identificados, considerando que Machado e Bronckart (2009), embasados em Kerbrat-Orecchioni (1998), discutem essas unidades lexicais, dado que elas identificam as avaliações que se constroem sobre diferentes formas de agir e dos respectivos actantes. Todos esses índices, tratados conjuntamente, ajudaram-nos a localizar os conflitos vivenciados em entrevistas realizadas anteriormente. A seguir, buscaremos identificar nos dados atuais marcas que coincidam com esses dados e poderão ser tomadas como categorias para indicar conflitos.

Os conflitos marcados nas autoconfrontações

Partimos de um segmento de ACS em que a diretora se observa em situação de trabalho e comenta com a interveniente:

1. D: Nossa que séria! Ah eu tô feliz de me ver séria! [...]
2. I: Você acha que a posição de Diretora pede uma cara séria, é isso?
3. D: Infelizmente, porque as pessoas confundem!
4. I: Confundem o quê?
5. D: Confundem achando que podem falar qualquer coisa ... tem absurdo que você não pode falar para sua chefia que me obriga a tomar atitude na verdade é essa liberdade que confunde, pode brincar, interagir, se respeitar, não consigo ser diferente e o preço é esse, essa confusão...
6. I: Que tipo de confusão?
7. D: Por exemplo, a [falta] abonada, pela lei você solicita a abonada no dia seguinte que aconteceu alguma coisa que te impediu de ir trabalhar. A regra é vir trabalhar, o abono é uma exceção. Aí você tem lá um caso de um professor que tem dois cargos, passou por um do filho doente, ele está cansado, precisa simplesmente dormir, eu não posso falar 'ok a prefeitura vai te pagar um dia da semana para você dormir', aí o que eles **pensam**? 'Ela é legal, vou lá falar!' **Não!** Por exemplo, se falta sem avisar, ou se agenda, acha que pode falar qualquer coisa.... 'ah eu vou fazer compras!' **Não!** Aí **fala** 'olha como ela é mentirosa, é tão legal, brinca com a gente o tempo todo, **mas** quando eu preciso me fala não!' Difícil isso!

Nesse segmento vemos a colocação em cena de vozes inseridas pelos verbos do dizer: *falar* e *pensar*. Vemos o indício de conflito pela negação: “*eu não posso falar*” e, ainda, o verbo *obrigar* identificado anteriormente como verbo que expressa emoção. Identificamos, ainda, um adjetivo semanticamente significativo para o sentido que buscamos: *mentirosa*. Em seguida, verificamos na continuidade desse diálogo:

8. I: Como é para você falar o NÃO?
9. D: É difícil! Para mim até hoje é difícil dizer esse não, tem sete anos de gestão e ainda é difícil dizer esse não! Porque eu entendo esse cansaço! Eu me coloco no lugar da pessoa, trabalhar todos os dias das 7h às 7h, com dois cargos, cheio de coisa para fazer, de repente um descanso até ajuda a pessoa a voltar e trabalhar ... mas tudo é jogado nas costas do Diretor, por exemplo, se no dia que eu deixei alguém abonar, faltou mais alguém que foi ao médico e não veio, uma criança caiu e sofreu um acidente, aí [a turma] vai estar dividida....
10. D: Vão **perguntar** o que aconteceu, vão **falar** ‘a sala estava cheia’ ‘e porque a sala estava cheia?’ ‘porque a Diretora deu abonada!’
11. D: Aí vem tudo em cima da gente.

Na continuidade da fala da diretora observamos, novamente, a inserção de vozes, nesse caso, as vozes colocam em cena o conflito que a diretora vivencia ao afirmar que (10) “Vão **perguntar** o que aconteceu, vão **falar** ‘a sala estava cheia’ ‘e porque a sala estava cheia?’ ‘porque a Diretora deu abonada!’” ela mostra o conflito vivenciado pela confusão causada por ser simpática que se confunde com permissividade, como apresentado no primeiro segmento (5) “*essa liberdade que confunde, pode brincar, interagir, se respeitar, não consigo ser diferente e o preço é esse, essa confusão...*” e seguir

o prescrito para a função: (5) *“tem absurdo que você não pode falar para sua chefia que me obriga a tomar atitude”*.

Tomando, agora, os dados produzidos com a vice-diretora, destacamos os seguintes excertos produzido na ACS em que a vice-diretora e o interveniente observam a reunião dos gestores com os professores:

12. VD: Nessa hora [reunião] que eu acho legal é que as duas estão sentadas [diretora e vice] e a gente não combinou, **mas** quem tem que estar no centro é a CP, isso é um...
13. I: Ela que está apresentando
14. VD: É ... eu acho! Isso que é o papel do vice, então o vice, ele está assim, ele é para o Diretor, **mas** tem momentos que pode ser para o coordenador e tem hora que pode ser para a secretaria. Então é... eu acho o momento de quem está, eu que estou como vice, é esse momento, cuidado para não tirar o que é da Sônia [CP] e o que é da Elisa [Diretora], **em que momentos que a Creusa [eu] também pode se posicionar sem parecer que está** ... exemplo, alguns conflitos que acontecem aqui e que a Elisa está mediando.
15. VD: Né então? Em que momentos que a Creusa intervém para não tirar isso da Elisa, parecer que toma, porque eu já tive esses momentos de presenciar, não aqui, mas como professora, do vice sair um pouco mais e aí o grupo **fala: nossa** eu já sei quem manda, isso é chato, **não** é bacana.

Nesse segmento não se observa propriamente conflito e, portanto, verificamos poucos índices indicando contrariedade, apesar da colocação em cena do marcador (12 e 14) *mas* e da (15) negação. Dando continuidade, a vice-diretora continua a explicar o papel do vice-diretor na escola e sua atuação com a diretora e coordenadora:

16. VD: Como eu já tive... isso é o que mais tem, o vice que é só para o burocrático, ele **não** precisa saber do pedagógico e tem, infelizmente, a gente tem, aqueles que fazem questão de não saber do burocrático, **mas** quando o vice está junto e ou tem que o perfil do gestor é outro e ele sabe que tem que ter essa competência pedagógica e ... e... eu acho que a coisa ... o momento mais delicado é esse.... como você **não** tirar, porque o pulmão da escola deveria ser o coordenador, o coração ... então como fazer isso de uma forma que não agrida que não deixe essas impressões para o grupo
17. I: Então você acha que para você está claro seu papel?
18. VD: Sim, sim... Eu tenho muito claro que ... é a importância do Diretor, ele precisa mesmo desse vice... é o que eu falo para a Elisa, eu fico me imaginando, e para mim está sendo uma experiência riquíssima, eu fico imaginando o que é [ser] o Diretor na hora que ele assina, porque ele assina sozinho, como ele precisa ter alguém de confiança para **falar**: olha, estou nesse meio e não estou conseguindo enxergar.
19. VD: Assim como conversa a CP, assim como também o CP precisa desse apoio, não é? Esse, esse ... é como se fosse um meio entre gestor e CP, né?
20. I: É...
21. VD: Esse apoio ... e assim também, como eu peço, **não** vou falar que eu dou conta, seja burocrático, seja outras questões, então tem horas que a gente brinca que tem horas que a Elisa está de menos e eu estou demais, **aí ela**: oh dá uma segurada que eu já te conheço, aí tem vezes que eu dou uma inflamadinha nela, que é uma coisa que eu tomo cuidado, que eu acho que eu tenho que filtrar o que eu trago para elas, **não** dá pra ficar inflamando, então tem coisas que ... o que eu levo.

O que se observa nesse segmento da vice-diretora é o delineamento da sua função: (19) *“Esse, esse ... é como se fosse um meio entre gestor e CP, né?”*. Observa-se, ainda, a colocação em cena da voz da diretora sem o uso de verbos do dizer: (21) *“**aí ela:** oh dá uma segurada que eu já te conheço”*. Não se pode identificar conflito, mas se observa que a posição ocupada pela vice-diretora é delicada, posto que ela atua entre a diretora e a coordenadora e que em muitos momentos precisa ser o contraponto e tem que ter a sensibilidade de atuar de forma ponderada: (21) *“eu tenho que filtrar o que eu trago para elas, **não** dá pra ficar inflamando”*.

Seguindo no debate, observemos agora os segmentos da coordenadora em que ela debate com a interveniente a sua postura em um encontro com os professores, como se pode observar a seguir:

22. I: É como você se vê?
23. CP: Sim, mas **eu não queria** ser assim, acho que eu sou mole demais, calma ... eu queria ser assim como a Creusa [vice] e **não consigo...**
24. I: Creusa como?
25. CP: A Creusa ... [daqui]
26. I: Sim... mas o que da Creusa...
27. CP: Assim ...como eu posso falar? Firme! Sabe assim ... de se posicionar e **não está nem aí para o que os outros vão pensar, vão achar e vão falar** ... saber dar bronca, chamar atenção, porque é assim, é um grupo assim.... não é porque eu estou assim aqui muito tempo, é da pessoa mesmo.
28. CP: Eu sou calma, não gosto de confusão, tudo o que der para eu dar um jeitinho ... sabe ... para dar todo mundo assim em um ambiente agradável.... eu ... eu ... isso é meu, eu já queria

mudar, porque assim, tem situações que eu queria chegar, e este ano já estou fazendo mais isso, já ... já consigo ter essa... num sei pode até ser a convivência de estar ouvindo a Creusa, né?

29. CP: Eu já estou conseguindo chamar mais a atenção delas, não assim num tom brava porque ela fala na dela, mas ela consegue fechar a cara assim.... não sei... séria e eu assim com essa cara mole, mansa, quem vai ter medo, medo não, respeito! Então, eu queria ser mais firme, eu sou assim mole, eu internalizo, semana passada eu estava rouca, assim de tanto estresse assim... e **a vontade que eu tenho é de chegar e dar bronca**: ei, acorda, não é assim... ser segura mesmo... e nisso eu vou procurando todo um jeitinho de falar com a pessoa e quando ainda eu falo a pessoa fica toda cheia de melindres, porque nós temos uma idade até menos do que das nossas crianças... [...] os professores da educação infantil são cheios de mimimi, tudo o que você fala chateia, magoa.

30. I: Mas você acha que se você fosse dura ia ser diferente?

31. CP: Acho que sim, porque **impõe respeito**...eu sou mole.... [...]

No debate com a coordenadora, observa-se a colocação em cena de um conflito interpessoal, como se observou com a diretora que precisa se posicionar para os professores. Alguns marcadores indicam, claramente, o conflito vivenciado pela coordenadora. Destaca-se a negação: (23) *"não consigo..."* e o uso de verbos condicionais indicando também a inserção de voz, mas nesse caso a própria voz idealizada: (29) *"a vontade que eu tenho é de chegar e dar bronca: ei acorda, não é assim... ser segura mesmo"*, além de verbos que expressam emoções: (23) *"mas eu não queria ser assim"*.

A partir dos dados apresentados, podemos inferir que foram postos em evidência conflitos de diferentes ordens pela Equipe

Gestora. Sinteticamente, observou-se que a diretora vivencia o **conflito** de entender a posição dos professores e também o desafio de seguir as prescrições da função (5) “tem absurdo que você não pode falar para sua chefia que me obriga a tomar atitude”. A vice-diretora vivencia o **conflito** de saber como e quando se posicionar e o desafio de não entrar na função da diretora nem da coordenadora: (18) “... é a importância do Diretor, ele precisa mesmo desse vice...” (19) “assim como também o CP precisa desse apoio”. E, por outro lado, vimos a coordenadora colocando em cena o **conflito** que expressa seu desejo de ser mais firme frente ao desafio de conseguir falar com os professores sem causar mal-estar: (29) “Então, eu queria ser mais firme, eu sou assim mole”.

Primeiras aproximações

Considerando a colocação em cena dos conflitos, como vimos, da diretora que entende as necessidades dos professores, mas precisa seguir o prescrito; da vice-diretora, que precisa estar ciente de como e quando se posicionar para não ferir as atribuições de suas colegas; e da coordenadora, que almeja se posicionar frente aos professores de forma mais eficaz, observa-se que os dilemas vivenciados pela equipe gestora não são exclusivos desse grupo, é possível afirmar que esses conflitos são próprios de cada *métier*. Por outro lado, cada dilema implica um desafio e, ao mesmo tempo, no contexto analisado, observa-se também concordância no trabalho da equipe gestora, que se apoia mutuamente.

Considerando a análise comparativa com os dados levantados no trabalho anterior, observou-se a coincidência em alguns pontos que poderiam indicar, a partir da confirmação em outros dados, da importância da negação (uso do não) e o valor dos verbos mobilizados, especialmente, os verbos condicionais e os verbos que expressam opinião. Com isso, pode-se inferir que esse campo de análise se

apresenta como terreno fértil para a compreensão e desvelamento de conflitos linguisticamente marcados em textos produzidos em situação de intervenção.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. *In*: BRESSOUX, P. (ed.). **Les strategies d'enseignement en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitive: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002. p. 243-262.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abril, 2001.

BARRICELLI, E. **Prescrição e condições de realização do trabalho na Educação Infantil**. Campinas: Mercado de Letras, 2020 (no prelo).

BARRICELLI, E. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil**: um estudo genealógico. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 28 dez. 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009 [1997].

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. Les conditions d'exploitation et l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. **Linguarum Arena**, Porto, v. 1, n. 1, p. 43-60, 2010.

CLOT, Y. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. especial 1, p. 1-11, 2013.

CLOT, Y. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **ProPosições** – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp, v. 17, n. 2, p. 19-30, maio/ago. 2006.

CLOT, Y. **Vygostsky**: au delà de la psychologie cognitive. Conferência realizada pelo Ciclo de Eventos Segundas do LAEL, 2004.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CLOT, Y. **Le travail sans l'homme?** Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. Paris: La Découverte, 1995.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. **Education Permanente**, v. 146, p. 17-26, 2001.

DANTAS-LONGHI, S. **A formação como trabalho**: análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FAÏTA, A. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.

HARGREAVES, D. Helping Practitioners Explore Their School's Culture. *In*: PROSSER, J. (ed.). **School Culture**. London: Paul Chapman Publications Ltd., 1999.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L'énonciation de la subjectivité dans le langage**. Paris: Armand Colin, 1998.

KUENZER, A. Z. Formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago. 1998.

LOUSADA, E. G. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 94-104, set./dez. 2017.

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

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. **Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation**. Université de Genève. (Pratiques et Théorie), 2009.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. O. **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MONFREDINI, I. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 191-211, 2008.

ROGER, J.-L. **Refaire son métier**. Toulouse: Éditions Érès, 2007.

SAUJAT, F. **Systèmes d'apprentissage: systèmes d'évaluation**. 2002. Thèse (Doctorat) – Université de Provence, Provence, 2002.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL; FAPESP, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-133, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1932]. (Transcrição das Conferências de 1932).

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1924].

O Programa de Residência Pedagógica: refletindo sobre a formação dos coletivos de trabalho

Betânia Passos Medrado
Walison Paulino de Araújo Costa

1. Introdução

Já há algumas décadas temos assistido a mudanças no cenário nacional, quando a discussão diz respeito à formação de professores, tanto dos que ainda se encontram na inicial quanto daqueles já ditos “experientes”. Desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), podemos dizer que não foram poucas as transformações – políticas e curriculares – até chegarmos ao contexto político-pedagógico atual, no qual situamos nosso objetivo neste capítulo, qual seja, analisar como têm sido percebidos os diferentes *coletivos de trabalho* (CLOT, 2010, 2007) por parte de dois residentes que participam do Núcleo de Espanhol e Inglês do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba e como eles se ajusta(ra)m para que as atividades, nesta esfera, fossem desenvolvidas.

Percorrendo os caminhos que nos interessam, mais pontualmente, salientamos a formação inicial de professores e as últimas políticas públicas que orientam as licenciaturas de um modo geral. Fazemos, então, essa menção principiante fulcrados nas Diretrizes para a Formação de Professores (BRASIL, 2015) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que assinalam novas demandas e o redimensionamento de práticas e espaços formativos.

Nesse tocante, quando falamos de práticas, estamos nos referindo àquelas indissociáveis da teoria (BIAZI; GIMENEZ; STUTZ; 2011). Entretanto, devemos atentar para o fato de que, se focalizarmos uma em detrimento da outra, podemos ter duas situações diferentes: se nos ativermos à teoria apenas, estaremos priorizando uma espécie de racionalidade técnica, em que o componente avaliativo exclusivamente se encarregará de tomar a cena da observação, nesse contexto de formação docente. Por outro lado, se tivermos um olhar para a prática despossuído da teoria, estaremos caindo num tipo de experimentação com feições muito próximas da empiria, o que não deve ser o condão neste dado contexto.

Quanto aos espaços formativos, nos referimos principalmente ao Programa de Residência Pedagógica²⁸, que se abre no contexto nacional como uma possibilidade²⁹ de formação de professores em desenvolvimento. Assim, passaremos, em seguida, a historiar-la, uma vez que se configura como o nosso contexto atual de pesquisa.

De acordo com Silva e Cruz (2018), a ideia em torno da *residência* voltada para os cursos de licenciatura aparece, em 2007, com o nome *Residência Educacional*³⁰, em alusão à *residência médica*, através do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 227/07. Entretanto, não foi aprovada por motivos que, na conjuntura deste texto, não é relevante mencionar. Em seguida, em 2013, foi proposto o PLS nº 284/12, adaptado do primeiro ao qual acabamos de nos referir. Dessa vez, sendo chamada de *Residência Pedagógica*, porém com caráter não obrigatório, diferente da anterior. Em 2014, por meio do PSL nº 06/2014, foi proposta uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em que se pensou a criação da *Residência Docente*,

28 <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>

29 Falamos em “possibilidade”, tendo em vista os argumentos apresentados por Silva e Cruz (2018), que apontam para um refletir contra-hegemônico e essencialmente baseado na resistência.

30 Seria obrigatória a todos os licenciandos.

com carga horária de 1600 horas³¹. Idêntico aos dois anteriores, este projeto de lei tampouco logrou êxito.

Em conformidade com as mesmas autoras (SILVA; CRUZ, 2018), na última década, outras experiências com a residência podem ser rastreadas em alguns estados da federação, embora de maneira mais isolada, tais como: i) o *Projeto de Residência Pedagógica* criado no Instituto de Educação Superior Ivoti, no Rio Grande do Sul, em 2008, cujo estágio era feito em outras cidades do país, em colégios da Rede Sinodal³² de Educação; ii) a *Residência Pedagógica* no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), iniciada em 2009, com o intuito de proporcionar contato cada vez maior entre licenciandos, professores formadores e professores da educação básica; iii) a *Residência Pedagógica*, projeto com duração de um ano, para professores que estivessem começando a trabalhar na rede municipal de educação de Niterói-RJ, e que teve seu início em 2011, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); iv) o 'curso de residência', desenvolvido em 2011 e implantado em 2012, tinha equivalência com curso de pós-graduação *lato sensu* e resultou da parceria entre CAPES e escolas de referência (Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte); vi) o *Programa Residência Educacional*, em São Paulo, iniciado em 2013 e suspenso no ano seguinte; vii) o *Programa de Estágio Remunerado*, criado pela Prefeitura de Jundiaí-SP, em parceria com três universidades particulares em 2014, mas, que foi, igualmente, descontinuado; viii) o *Programa de Residência Docente* do Colégio Visconde de Porto Seguro – no Morumbi, São Paulo-SP – projeto piloto, criado em 2015, que se inspirou no *Referendariat*³³.

31 As duas versões anteriores possuíam carga horária de 800 horas cada.

32 Escolas vinculadas à igreja luterana.

33 Esse termo significa "estágio", sendo uma espécie de treinamento de professores realizado na Alemanha. Aliás, este é o intuito da referido Programa: treinar aqueles que desejem trabalhar como professores desta escola.

Os moldes em que vemos hoje a Residência Pedagógica (RP), implementada há pouco mais de um ano, revelam ainda fragilidades que desembocam em receios e anseios envolvendo os diversos actantes³⁴ que fazem parte desse processo (residentes, coordenadores, orientadores, preceptores, alunos das escolas). No entanto, inequivocamente, esse Programa, embora ainda em construção, reverbera como espaço formativo. Como nosso objetivo aqui não é historicizar a trajetória da RP, vamos nos render, pelo menos neste contexto introdutório, a essa finalidade, de modo que alcancemos atingir o objetivo a que essas reflexões se propõem.

Para acedermos à dimensão analítica que desenvolveremos ao cabo deste texto, nos fundamentamos no Interacionismo Sociodiscursivo, nomeadamente nas noções de *agir de linguagem e mediações formativas* (BRONCKART, 2012 [1999], 2008, 2006); na compreensão conceitual de *coletivo de trabalho* e de *conflitos*, este último como mola propulsora para o desenvolvimento profissional, ambos ambientados pela Clínica da Atividade (CLOT, 2010, 2007). Por fim, nos respaldamos também em Faíta (2016), no que toca ao entendimento do *relato reflexivo* como ferramenta de transformação profissional. A discussão desses conceitos visa à análise de trechos de relatos de dois residentes, cujos textos foram produzidos no primeiro ano do Programa em nossa instituição.

Com a finalidade de proporcionarmos uma visão panorâmica das partes constituintes desta discussão, faremos, na seção seguinte, uma explanação sobre o Programa de Residência Pedagógica, a partir do que apregoam os editais Capes nº 06/2018 e PRG nº 15/2018. Partiremos, portanto, para um levantamento descritivo e experiencial da RP em nosso contexto institucional (desde seus objetivos a sua materialização no contexto da Universidade Federal da Paraíba – UFPB). Em seguida, procederemos a um exame mais articulado do

34 Para o Interacionismo Sociodiscursivo, qualquer pessoa implicada em um determinado tipo de agir (BRONCKART, 2008).

aparato teórico-conceitual sinalizado já aqui, nesta parte introdutória, permitindo que se descortine o caminho metodológico trilhado, para, finalmente, chegarmos à parte ulterior: a análise propriamente dos relatos.

2. O Programa de Residência Pedagógica

A Residência Pedagógica (RP), com as características que lhes são próprias, na presente versão, é oriunda do formato pensado pelos editais Capes nº 06/2018 e PRG nº 15/2018. O primeiro trata de um edital com abrangência nacional, publicado com a finalidade de selecionar instituições de ensino superior que implementem projetos fomentadores da relação teórico-prática de cursos de licenciatura, junto à educação básica da rede pública.

Entre os objetivos³⁵ que norteiam o referido Programa, destacamos os seguintes: contribuir para a formação inicial de professores ao articular teoria e prática; induzir a reformulação do estágio supervisionado; fortalecer, ampliar e consolidar as relações entre as universidades e as escolas de Educação Básica; e promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁶.

Na Universidade Federal da Paraíba, mais especificamente no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, ao qual se filia o Núcleo Espanhol-Inglês desta primeira versão do Programa,

35 Estes objetivos se encontram subsumidos tanto no edital nacional quanto no institucional.

36 No que se refere ao objeto desse Programa bem como seus objetivos, Silva e Cruz (2018) fazem algumas críticas, apontando para um possível estreitamento curricular; para a ausência das dimensões éticas, políticas, afetivas, estéticas etc.; para a vinculação da formação docente a uma finalidade eminentemente pragmática e para o ferimento da autonomia universitária, uma vez que parece ser prioritária a questão da indução da reformulação do estágio supervisionado.

contamos com 27 residentes³⁷, 15 alunos dos Cursos de Letras-Inglês e 12 de Letras-Espanhol; cinco professores orientadores e quatro preceptores, professores do Ensino Médio de três diferentes escolas da rede estadual de ensino, em duas cidades do Estado (Bayeux e João Pessoa).

No decorrer dessa primeira versão, algumas atividades foram planejadas, tanto aquelas a serem desenvolvidas coletiva quanto individualmente. Dentre elas, a ambientação na escola-campo da residência, o planejamento de aulas, os encontros de formação e a discussão de textos com os orientadores do Núcleo.

Os encontros de formação foram realizados numa frequência quinzenal, na maior parte das vezes, e foram discutidos temas relacionados aos estágios supervisionados dos quais os residentes foram dispensados. Esses encontros foram ministrados tanto pelos professores formadores quanto por professoras convidadas fora do Programa, inclusive de outra instituição de ensino superior, em um dos casos.

Na primeira fase do Programa, também realizamos formações específicas com os residentes de cada escola-campo, momentos em que procedíamos a orientações coletivas (que envolviam questões relacionadas a observações, planejamentos de regências, elaboração de plano de intervenção na escola, discussão de textos etc.), dentre outras atividades.

Conforme a necessidade, ao longo dessa primeira versão, houve encontros agendados previamente entre a equipe, ou parte dela, com os residentes para o andamento das atividades, bem como para solucionar questões relativas a quaisquer problemas no desenvolvimento do planejamento de forma geral.

³⁷ Inicialmente, contávamos com 30 residentes, três dos quais foram desligados por motivos distintos.

Em relação à produção de textos para o registro das atividades desenvolvidas pelos residentes, adotamos *comentários críticos*, *relatos reflexivos* e *relatórios*. Esses textos deveriam ser colocados em pastas individuais para fins de compartilhamento no Google Drive.

Desde o início das atividades no âmbito da RP, acordamos que, de cada texto referenciado para os encontros formativos, os residentes deveriam fazer comentários críticos. Esse acordo abrangeu, igualmente, os relatos reflexivos e os relatórios. Os relatos eram feitos semanalmente; neles eram registradas as memórias das experiências vividas na escola, por ocasião dos momentos de observação, regência e intervenção, conforme a necessidade para o cumprimento da carga horária. Os relatórios, por outro lado, tinham um caráter mais abrangente, uma vez que neles se registravam as narrativas vivenciadas em decursos temporais maiores, como os que solicitamos semestralmente, bem como o último, em que os residentes registraram todo o percurso trilhado nos contornos da Residência Pedagógica.

3. A Residência Pedagógica como espaço formativo de vários coletivos

A Residência Pedagógica (RP) é um espaço de educação formal e, por conseguinte, de desenvolvimento (BRONCKART, 2008) sem precedentes, não apenas para os professores em formação, mas também para os professores orientadores e demais actantes envolvidos no Programa. Dizemos isso, principalmente, por considerarmos o potencial da RP para diferentes e singulares vivências que têm sido possibilitadas aos residentes: a familiarização com um contexto escolar, o acompanhamento das várias dimensões que envolvem o trabalho de professores, além do planejamento de atividades para mais de cem horas de regência na escola-campo.

Contudo, é importante ressaltarmos que não se trata apenas de uma questão de valorização de um quantitativo de horas previsto nos editais, mas é, sobretudo, o entendimento de uma dimensão formativa proporcionada pela rotina escolar à qual o professor em formação tem acesso no âmbito da RP.

Justamente por se configurar como espaço concreto de trabalho, na leitura que temos feito dos relatos, as emoções, que giram em torno da atividade de planejamento e de execução dos planos de aula, são desveladas nos textos dos residentes como um processo de construção de um repertório de modelos de agir (CLOT, 2016).

A primeira versão do Núcleo Espanhol-Inglês da UFPB iniciou-se em agosto de 2018, com uma estrutura de trabalho coletivo cujo delineamento, a nosso ver, viabilizaria as ações dos residentes nas escolas e na universidade. Isso significou, até certo ponto, considerar a organização prevista pelos editais (nacional e institucional) de que o Programa teria uma coordenação de Núcleo estruturada a partir do seguinte coletivo: a coordenação, os professores orientadores de residentes, os preceptores e os residentes, distribuídos por escolas e por preceptores.

Cientes das várias e diversas possibilidades abertas com o Programa e inquietos com a operacionalização de todas as atividades que os residentes precisariam cumprir, os orientadores deixaram a cargo de cada preceptor a organização dos residentes por turno e turmas³⁸. Portanto, observar como o trabalho coletivo foi se (re) configurando, em duplas ou trios, ou até mesmo em pequenos grupos, foi também de grande aprendizado para o corpo docente/formador, haja vista que muitos dos conflitos – entre os próprios residentes, entre os residentes e os preceptores, ou ainda, entre os residentes e as questões de sala de aula – foram resolvidos no

38 Em duas escolas do nosso Núcleo, cada preceptor recebeu dez residentes.

contato mais próximo entre esses vários actantes que, ao longo dos primeiros meses do Programa, foram transformando suas emoções iniciais em “recursos para agir” (CLOT, 2007).

De tal modo, se considerarmos que a transformação coletiva do trabalho é o que “há de mais produtivo para as construções subjetivas” (CLOT, 2010, p. 24), diremos que as formações “espontâneas” dos vários coletivos que emergiram ao longo da RP foram imprescindíveis para as compreensões que se construíram sobre o trabalho docente, seus desafios e impedimentos. Lembramos que, para Clot (2010, p. 24), “o coletivo do trabalho é o instrumento do trabalho coletivo; ele é seu arcabouço, sua morfologia”.

Nesse sentido, retomamos Clot (2010), para quem, à luz do pensamento vygotskiano (1994), a vida coletiva se torna, constante e organicamente, expediente para a atividade individual. A dinâmica dessa relação no *métier* serve à incessante negociação dos conflitos que permitem a (re)invenção da ação. Dessa forma, nos alinhamos à concepção de que o trabalho coletivo, aquele que nutre a atividade conjunta em torno do objeto trabalhado (CLOT, 2010) e que retroalimenta a história ou a memória do coletivo de trabalho, tem sido, a nosso ver, o suporte, a orientação, ou ainda, o lastro que muitos residentes encontraram para persistir no Programa e transformar saberes tácitos em saberes profissionais.

Os trechos de relatos reflexivos que analisamos mais adiante indiciam os vínculos que foram se construindo entre os residentes, entre eles e os demais profissionais da escola e, sobretudo, entre sua história e a história coletiva que atravessa todos nós, trabalhadores do ensino.

Assim, várias pesquisas têm demonstrado a relevância de textos produzidos em contextos de formação (BUENO, 2009; MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011; CRISTOVÃO, 2011; PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015; GUEDES-PINTO; REICHMANN, 2018, dentre

outros), uma vez que se constituem como espaços privilegiados de tematização e textualização de um agir (BRONCKART, 2008, 2006, 1999).

O agir – entendido como qualquer intervenção no mundo que se transforma em objeto a interpretar –, embora opaco e sem acesso direto (BRONCKART, 2006), pode revelar-se em textos. Estes, associados organicamente ao agir no mundo, carregam representações e interpretações que são individuais, mas também coletivas (BULEA, 2010). Essa compreensão estabelece a natureza do agir como um processo movediço e em constante desenvolvimento, ou seja, como um “[...] conjunto de condutas individuais mediatizadas pela atividade coletiva, especialmente pela atividade de trabalho” (BRONCKART, 2017, p. 156).

Nessa linha, os relatos de professores em formação servem, para além do registro de experiências vividas, como uma ferramenta de transformação profissional (FAITA, 2016). Entendemos que a produção desses textos fornece ao professor iniciante, como outros métodos utilizados na investigação do trabalho docente³⁹, a possibilidade de, dialogicamente, ter contato com sua atividade de trabalho.

4. Os relatos desvelando as dinâmicas de um trabalho coletivo

Para este capítulo, analisaremos trechos dos relatos de dois residentes, nomeados aqui de João e Cláudio, que, desde o início do Programa, desenvolveram suas atividades na mesma escola integral no município de Bayeux, cidade próxima a João Pessoa. Os trechos ilustrados nesta seção fazem parte dos textos produzidos pelos residentes entre agosto de 2018 a setembro de 2019 e foram selecionados considerando a recorrente menção que fazem ao tema do trabalho coletivo. No quadro a seguir, trazemos algumas informações sobre os dois residentes:

³⁹ Como a autoconfrontação simples e cruzada e a instrução ao sócia (CLOT, 2010, 2006).

Quadro 1 – Perfil dos autores dos relatos

Nome	Idade	Cursando	Experiência como professor	Participação em outros projetos antes da Residência Pedagógica	Número de relatos produzidos entre ago./2018 e set. 2019
João	23	9º período de Letras- Inglês	Professor de inglês em uma associação de bairro	Programa de Iniciação à Docência (PIBID)	26
Cláudio	23	9º período de Letras- Inglês	Residência como primeira experiência de ensino	Projeto de Extensão sobre Escrita Acadêmica	40

Fonte: Elaboração própria

Percebemos que, embora tenham perfis bem parecidos, Cláudio tem na Residência Pedagógica sua primeira vivência de sala de aula. Dessa forma, o coletivo que o residente encontra na RP vai assumir uma importância ainda maior, dado que é nas trocas com seus pares que ele encontrará respaldo e suporte para suas ideias e para o plano de intervenção que desenvolveu ainda no primeiro ano da RP⁴⁰. Além do mais, seus relatos são permeados por emoções e reconhecimento da importância de estar vivendo essa experiência (cf. fragmentos adiante).

Devido aos limites de extensão deste texto e ao quantitativo de relatos de João e Cláudio (66 no total), ressaltamos que ilustraremos nossa discussão com alguns trechos de relatos produzidos no primeiro momento do Programa e outros produzidos no primeiro

40 Cláudio foi o idealizador do Festival sobre Língua, Cultura, Inclusão e Diversidade que aconteceu na escola e foi organizado pelo grupo de residentes.

semestre de 2019. De tal modo, selecionamos aqueles que tenham relação direta com as questões do trabalho coletivo, que é o foco de nossa reflexão.

Achamos válido ilustrar, mesmo brevemente, as primeiras impressões que João e Cláudio têm sobre o ambiente escolar. Lembramos que nos primeiros meses do Programa, entre agosto e dezembro de 2018, os residentes tinham como atividade observar e registrar nos relatos suas impressões da escola, a partir de questões norteadoras elaboradas pelos orientadores. Então, vejamos como eles traduzem esse primeiro olhar:

Segmento 1 – João⁴¹

É de extrema importância para o professor/a em seu papel de formador/a, incentivar os/as alunos/as para com os assuntos curriculares. Além disso, **usar ferramentas que despertem o interesse dos alunos** se caracteriza como algo muito importante para uma aprendizagem mais efetiva. Foi muito legal ver na Turma Virtual da Google Classroom que existe uma **preocupação do professor que vai além da sua disciplina.**

Segmento 2 – Cláudio

No que tange às questões de revisão que o preceptor usou (que eram questões de testes anteriores), achei de compreensão razoável. As de Listening requereram mais vocabulário e interpretação, por exemplo. [...] A forma com a qual o preceptor A **se preocupou em explicar o teste para os alunos foi muito legal.** Ele **explicou detalhadamente cada fase, tranquilizou os/as alunos/as, incentivou-os** (falando da importância do teste). **A preocupação que ele tem para com a aprendizagem dos/as alunos/as é louvável.**

41 Os relatos foram transcritos aqui tais como como produzidos pelos residentes. Salientamos que trechos foram destacados em negrito para fins de análise.

João e Cláudio registram nos primeiros relatos da fase de ambientação na escola (atividade obrigatória para esse momento da RP, como já mencionamos), suas interpretações sobre o agir do outro, nesse caso, o professor A, preceptor que acompanhou os residentes nos primeiros seis meses da RP⁴². Observamos que os segmentos 1 e 2 evidenciam o olhar desses professores em formação para, possivelmente, o que consideram relevante na prática de um professor: incentivo aos alunos (aspecto que aparece nos dois trechos), preocupação com a aprendizagem da turma, com o fato de que o propósito do teste precisaria ficar claro, e com ferramentas que engajem os alunos no aprendizado. Os residentes avaliam, ao tematizarem os gestos do agir do professor preceptor, concepções que possuem sobre o trabalho docente, isto é, suas representações giram em torno de um professor que estimula e se importa com o aprendizado dos seus alunos.

Na segunda fase da RP, os residentes já estavam se preparando para entrar em sala de aula, colaborar com a professora preceptora A e planejar coletivamente suas aulas. Vejamos como eles se apropriam desse momento:

Segmento 3 – João

Para fazer os planejamentos nós ficamos na sala dos professores, o que foi interessante para ver **como funciona os bastidores das aulas e da escola**, já que geralmente só temos a visão dos professores quando estão na sala de aula, na frente dos alunos, o que requer um posicionamento diferente. [...] Notei alguns professores mais reservados com relação à nossa presença, enquanto que outros chegaram a nos “receptionar” com um “boa tarde” e algumas poucas palavras. Mas na maioria do tempo estavam conversando entre eles próprios. (Março – 2019)

42 Em fevereiro de 2019, a escola passou a ser escola integral cidadã e o professor A foi removido para outra escola. A professora V assume a preceptoría a partir de então.

Segmento 4 – Cláudio

Já vou para a regência sorrindo. Nunca imaginei que gostaria tanto de fazer isso. Planejar não é fácil, mas **vale muito a pena. Ver os/as alunos/as reagindo bem** ao que a gente propõe é só um sinal de que **devemos continuar planejando.** (Março – 2019)

Os segmentos 3 e 4 explicam como João e Cláudio começam a se aproximar da própria atividade docente. Poder estar na sala dos professores é, para João, uma forma de adentrar em espaços até então desconhecidos ou “misteriosos” da escola (*geralmente só temos a visão dos professores quando estão na sala de aula*). Não deixa de ser, para o residente, uma compreensão de que está assumindo outro papel social, não mais de aluno de licenciatura, mas de professor de língua inglesa que tem acesso aos espaços, também, como professor. Assim, ocupa um *entrelugar socioprofissional* (REICHMANN, 2012) que é lugar de muitos, mesmo que o acolhimento não seja assim tão imediato (*Mas na maioria do tempo estavam conversando entre eles próprios*).

Sentir-se parte desse coletivo orienta ações que estão por vir. Planejar e perceber que os caminhos escolhidos parecem acertados é, para Cláudio, motivo de felicidade e uma compreensão de que está no lugar “certo”. Do mesmo modo, o retorno positivo dos alunos nas propostas que estão sendo elaboradas dá ao residente a certeza de que planejar é importante e imprescindível para engajar os alunos em suas atividades.

Os excertos que seguem foram registros de maio e julho deste ano, ou seja, da fase em que o trabalho coletivo (em duplas, trios ou em grupos maiores) já estava consolidado nesta escola específica. É possível identificar elementos que há na constituição de um coletivo de trabalho, que vai se concretizando no trabalho da RP:

Segmento 5 – João

Nossa visita hoje foi bem proveitosa. **Eu e Cláudio conseguimos pensar nas nossas próximas regências** as quais estaremos **utilizando o plano de aula de outra dupla e um plano de aula que foi criado por Cláudio e Y**, que já foi trabalhado em dois 1º anos (B e D). O interessante dessa **aula criada pelos dois** é que no D [turma D] o plano deu tudo certo, segundo Cláudio, enquanto que no B [turma B] eles tiveram alguns problemas, que foram relatados no relato da semana passada. [...] Depois das nossas regências permaneci na escola até o momento após o almoço, **então pude acompanhar as residentes A e J, P e Y**, além de ter uma experiência nova que foi na aula de **conversação que foi proposta pela professora V**, a qual eu não havia participado ainda. **Na aula das residentes A e J, elas trabalharam o texto que eu e Cláudio havíamos trabalhado anteriormente** que foi o “The invention of the radio”. Este texto é um pouco longo, assim como é um tanto quanto difícil de se ler e entender. [...]. Se os alunos notam que estamos inseguros, eles não vão nos dar confiança e nem tão pouco atenção. Mesmo que estejamos inseguros, não podemos deixar isso transparecer para os alunos [...].

É interessante observar como o trabalho coletivo dos residentes vai ampliando o trânsito pelas aulas dos colegas. Os relatos demonstraram, para nós orientadores, como o planejamento estava acontecendo e como a dinâmica de usarem – e testarem – o planejamento feito por outros residentes estava se configurando como um exercício pedagógico na RP. A avaliação que começamos também a fazer desse trabalho coletivo indicava, de certa maneira, que os residentes estavam bem à vontade com a troca de planos e com a presença uns dos outros nos dias de regência. De fato, havia ali, conforme defende Clot (2010), um coletivo que contribuía, de maneira sutil e respeitosa, na construção identitária de cada um daqueles residentes como professor de língua inglesa.

Em princípio, embora tenha havido de nossa parte um leve estranhamento na prática que eles mesmos institucionalizaram com a aquiescência da preceptora, percebemos que, para esses professores em formação, realizar as atividades pensadas por eles e por outros foi crucial para que tivessem uma visão distanciada do próprio planejamento. Observar o colega (re)criando seu plano foi também fonte de reflexão sobre os caminhos tomados. Isso nos remete à argumentação de Clot (2016, 2007) quando afirma que “Para agir sobre o objeto da atividade, não há como não se levar em conta, simultaneamente, os outros que agem sobre o mesmo objeto”. Esse enfrentamento é, para o autor, o que move a atividade, sua fonte de energia.

Ao mesmo tempo, o fato de os residentes terem oportunidade de observar as aulas dos colegas fez, no caso específico de João, no segmento 5, fornecer indícios no seu texto sobre, mais uma vez, uma concepção de docência: o professor não pode *deixar transparecer sua insegurança para os alunos*. Não nos cabe aqui argumentar acerca de tal concepção, porém nos interessa observar como essas *figurações do agir* (BULEA, 2010) vão sendo desveladas nos textos dos residentes. Afinal, fazer avaliações sobre o agir do outro é, como afirma Bronckart (2008), uma forma de interpretar o próprio agir.

O entrelaçamento das ações na escola (do planejamento, de observação e de avaliação das aulas) que os residentes conseguiram fazer nos permite afirmar que a troca de saberes foi fundamental e, com certeza, os residentes foram se afetando (SPINOZA, 2014 [1675]) na maneira como passaram a se perceber como futuros professores e, por conseguinte, como ampliaram seu poder de agir. Da mesma forma, estar na escola com colegas de curso, participando do mesmo programa, possibilitou a segurança que muitos precisavam, como no caso de Cláudio, que, como apontamos no seu perfil, não tinha nenhuma experiência prévia de sala de aula. Assim, todos os momentos, não apenas de sala de aula, mas de contato com os vários profissionais da escola, foram se mostrando como “conquistas” pelo residente:

Segmento 6 – Cláudio

As duas aulas depois das nossas (João e eu) são de A e J. Trabalhamos o poema “When I Was a Child”. Muito lindo, ótimo texto para trabalhar o verbo To Be no passado, os/as alunos/as gostaram muito do texto também, em ambas as turmas. **Gosto muito de como elas planejam as aulas. Nessas aulas, Y e P ajudaram elas a reger. A última aula da manhã foi o 1º ano B de Y e P. Eu ajudo eles dois nessa aula sempre.** Adoro essa turma e já estou querendo brigar⁴³ por ela também. Essa aula foi mais “tradicional”. Nesse dia, o gás não tinha chegado ainda na escola. Desse modo, as aulas só foram até 12h. Entretanto, Y, P e eu ficamos na escola até às 15h. Ganhamos uma agenda, finalmente. É lindíssima e eu fiz questão de andar com ela na mão a tarde inteira. Próximo passo é ter coragem de pedir o livro ao bibliotecário.

Ganhar e “tomar posse” da agenda escolar – distribuída pela Secretaria de Educação aos professores da rede pública – é representativo de um movimento de construção identitária (*fiz questão de andar com ela na mão a tarde inteira*), de reconhecer-se em uma narrativa que se inicia como professor.

O festival da escola foi, a nosso ver, a culminância do trabalho coletivo desse grupo de residentes. Além de planejarem todo o evento colaborativamente, eles envolveram alunos, a professora preceptora e a coordenadora pedagógica, como textualizado por Cláudio em um dos seus relatos de julho. Ressaltamos que, na organização dessa tarefa, além do incentivo da professora preceptora, houve também o engajamento dos alunos e o suporte da direção⁴⁴ e dos outros professores como evidenciado no próximo excerto:

43 Ao longo dos meses, os residentes foram criando laços com determinadas turmas e, entre eles, “disputavam” o afeto das turmas.

44 As aulas foram suspensas em um turno da escola para que todos os alunos e demais professores pudessem participar do festival.

Segmento 7 – Cláudio

Cheguei na escola às 7:30h e encontrei logo a professora V. Ficamos tentando organizar a lista de apresentação enquanto tomávamos sol no pátio da escola. Enquanto organizamos, **João chegou e se reuniu com a gente** para pensar em como organizaríamos a quadra. Pensamos muito, muito, mas não chegamos a nenhuma conclusão. **Conversamos com a coordenadora pedagógica, F,** que tem nos dado total apoio desde o primeiro dia, para que fôssemos para a quadra e que ela organizasse **o grupo de alunos/as que iriam nos ajudar na ornamentação.**

O festival e seu planejamento ilustram, a nosso ver, como, no caso da Residência Pedagógica, o trabalho coletivo permitiu que os residentes acionassem uma memória profissional ao planejarem suas ações, ao discutirem os enfrentamentos (de tempo, de material, pessoal, pedagógico) ou ao refletirem conjuntamente sobre as regências dos colegas.

Clot (2010, p. 79) argumenta que o trabalho coletivo possui uma necessidade premente de um coletivo de trabalho, e sua “[...] história permeia cada um e da qual cada um possa sentir-se responsável: algo diferente que merece ser defendido a fim de que a vida no trabalho, em cada dia, permaneça defensável para cada um”. Isso ficou perceptível nos relatos dos alunos, nos quais fica evidenciado como o trabalho coletivo foi lançando uma compreensão do que significa fazer parte de um coletivo de trabalho muito mais amplo. Assim, entendemos que o agir coletivo foi crucial para que os residentes, ao longo do último ano, construíssem uma compreensão sobre a atividade docente à luz não apenas dos conteúdos curriculares formativos, mas, igualmente, das reflexões sobre o trabalho do professor nos encontros formativos de que tiveram a oportunidade de participar, no contato informal com outros profissionais da escola nos corredores, nas salas de aula e em outros ambientes da escola.

...Em tempo...

Quando falamos da RP, não acreditamos que já chegamos ao lugar desejado: que todas as suas possibilidades se esgotaram; que tudo está a contento e acabado. Há ainda muito a fazer, um longo caminho a percorrer. Mas isso é outra história, para outro texto.

Temos pensado sobre a Residência Pedagógica de maneira cautelosa; e qualquer conclusão sobre seu impacto na formação inicial de professores é, a nosso ver, prematura, posto que o Programa é recente e, no momento que finalizamos este capítulo, as suas atividades estão em andamento, sendo concluídas em fevereiro de 2020. Assim sendo, podemos dizer que estamos construindo uma compreensão sobre esse espaço de formação. Por enquanto, temos observado que a RP, com a configuração que possui, possibilita aos residentes uma imersão bem mais ampla na escola-campo e, por conseguinte, a consolidação de um trabalho coletivo que, talvez, não seja possível em muitos contextos de Estágio Supervisionado.

Dentre os vários aspectos que são indiciados nos textos produzidos pelos residentes do Núcleo Espanhol-Inglês da UFPB (e aqui trazemos apenas uma pequena amostra desse material), a maneira como o trabalho coletivo foi subsidiando os planejamentos de aulas e demais atividades dos residentes constituiu o foco sobre o qual lançamos nossas reflexões.

Entendendo que o trabalho coletivo atravessa e é atravessado pelo coletivo de trabalho, vimos nos relatos como a memória coletiva do que significa *ser professor de língua inglesa* é retomada nos vários trechos (ser professor é incentivar; encorajar os alunos; explicar detalhadamente; demonstrar segurança). Ocupar um lugar físico (a sala de aula, a sala dos professores) ou um lugar social, de interlocutor com os alunos e outros profissionais da escola (a coordenadora pedagógica, o bibliotecário), pode parecer, para quem

está na profissão há algum tempo, uma questão irrisória. Para quem está na formação inicial, no entanto, esses espaços podem ser decisivos para atestar uma escolha profissional e se sentir pronto para exercê-la, como nos diz Cláudio sobre o planejamento de aulas: *Nunca imaginei que gostaria tanto de fazer isso.*

O contato que temos com os textos de alunos envolvidos na Residência Pedagógica nos consente desejar que outros programas de incentivo à docência no âmbito da licenciatura proporcionem aos professores em formação não apenas escolhas, mas oportunidades de se perceberem docentes. Além de se sentirem nomeadamente parte de um coletivo que se apresenta como um guardião incontestado que protege a história de uma atividade laboral, lançando possibilidades ou esclarecendo expectativas frustradas.

Referências

BIAZI, T. M. D.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês de inglês. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 57-78, jun. 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada**. Brasília: MEC, 2015.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012 [1999].

BRONCKART, J.-P. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, E. B. Linguagem na atividade, linguagem como atividade e linguagem sobre a atividade: elementos para uma discussão crítica. *In*: GUIMARÃES, A. M.; LOUSADA, E. G.; BUENO, L. (org.). **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Mercado de Letras, 2017. p. 129-160.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: EDUC, 2009.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos. (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 87-95.

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

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Campinas: Pontes Editora, 2011.

FAITA, D. Le récit: un révélateur des arrière-plans et sous-entendus des métiers, un outil pour former et transforme. **D.E.L.T.A**, v. 32, n. 1, p. 165-187, 2016.

GUEDES-PINTO, A. L.; REICHMANN, C. L. **Horizontes (Im)possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação. Campinas: Pontes Editora, 2018.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D´O. (org.). **O Professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes, 2011. p. 21- 36.

PEREIRA, R. C.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. **Letramentos e práticas discursivas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: EDUFPB, 2015.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. *In*: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). **Projetos e Práticas na Formação de Professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 101-124.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento**: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago. 2018.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

(Auto)reflexão e partilha na (re)construção de saberes para a futura atuação docente: efeitos da adoção de vinhetas na formação do estagiário

Juliana Alves Assis
Andréia Godinho Moreira

1. Introdução

Na formação inicial para a docência, os diferentes eventos de interação e suas atividades, seja nas instituições de ensino superior, seja nas escolas da educação básica, propiciam ao professor em formação inicial a construção de conhecimentos que embasarão, teórica e pedagogicamente, os objetos a serem ensinados em sua futura vida profissional.

Dentre essas atividades, aquelas desenvolvidas na disciplina dedicada à supervisão do estágio curricular cumprem um relevante papel, tanto no que se refere à construção de conhecimentos relativos aos expedientes de transposição didática a serem planejados, como também no que toca ao redimensionamento de representações sobre o trabalho docente, seus objetos e o próprio profissional professor, as quais subjazem às apreciações que os estagiários constroem sobre esses expedientes.

Orientado por pressupostos e categorias de análise emanados da abordagem dialógica da enunciação (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2017, 2005, 2003) e do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006a, 2006b, 1999), este capítulo busca examinar o potencial da (auto)reflexão e da partilha na (re)construção de diferentes saberes

para a futura atuação docente (SCHNEUWLY, 2009; VANHULLE, 2009), motivadas pelo uso de vinhetas como estratégia para o planejamento de aulas pelos professores em formação, a serem apresentadas aos colegas e por eles discutidas posteriormente.

2. Saberes para a/na formação inicial docente

A formação inicial de professores para a educação básica é um terreno fértil, que propicia a propagação de debates acerca das especificidades inerentes ao trabalho docente bem como da complexidade das facetas subjacentes ao processo de se tornar professor. Nessa seara, numerosos estudos podem ser mencionados, como aqueles voltados para a compreensão da constituição identitária do licenciando, nas diversas atividades desempenhadas por esse sujeito, no âmbito do estágio curricular supervisionado, a exemplo de Reichmann (2015), Valsechi (2016), Assis (2018), Lopes (2018) e Moreira (2019).

Nos eventos formativos nos quais os licenciandos costumam circular, a identidade docente tende a ser costurada, mas também recortada, nas trocas estabelecidas pelos sujeitos – estagiários, professores formadores, estudantes e professores da educação básica – em uma relação sócio-histórica, na qual a expressão individual cede espaço a uma linguagem de grupo marcada pela heterogeneidade (BAKHTIN, 2017). No movimento de ser/se tornar professor, aos saberes acumulados pelos estagiários somam-se aqueles (re)produzidos nas instâncias de formação profissional, dando origem a uma complexa tessitura. Nesse percurso formativo, os (des)conhecimentos, as (in)experiências e as projeções dos licenciandos acerca da profissão docente entram em cena e são redimensionados nas e pelas práticas de estágio. Nos espaços de formação profissional, os sujeitos se (des)apropriam de modos de

representar a docência e aprendem a lidar com as (in)congruências inerentes à profissão docente, com as regras de funcionamento escolar e com os conflitos e as negociações existentes no interior dessas instâncias (FONTANA, 2011).

Concebido como um lugar de transição ou entrelugar socioprofissional (REICHMANN, 2015), o estágio pode ser definido como a prática de um sujeito em trânsito, por estar imerso em atividades discentes e docentes, nas instituições de ensino superior e nas escolas de educação básica. Nessa constituição profissional, muitas habilidades são desenvolvidas ou aperfeiçoadas, uma vez que o licenciando observa, mas também é observado, avalia e, ao mesmo tempo, é avaliado, repensa suas práticas, concorda com determinadas injunções escolares/acadêmicas, mas questiona outras tantas... E nessa rede de atividades acadêmicas e profissionais, a identidade do professor em formação é negociada, desestabilizada e remodelada na partilha de saberes, valores e crenças, conforme o sujeito transita nos espaços de formação docente.

Cabe assinalar que, sendo as escolas de educação básica e as instituições de ensino superior assumidas neste trabalho como instâncias de formação profissional, tendo em vista as particularidades desses locais, não é possível desconsiderar espaços extraescolares potencialmente formadores e reservados a manifestações culturais e artísticas, como cinemas, teatros, bibliotecas, museus, para citar apenas alguns exemplos. É sabido que determinados saberes partilhados no interior das instituições acadêmica e escolar – e que dizem respeito à profissão docente e à figura do professor – são o somatório de uma rede de discursos que circulam nos mais variados espaços sociais. No entanto, para que determinado saber seja reconhecido como profissional, mais do que ser consagrado pelo senso comum e/ou legitimado pelas diferentes mídias, é necessário que este seja reconhecido e ressignificado pelos estudantes e que se transforme em motivação para o desenvolvimento de práticas docentes (VANHULLE, 2009).

A (re)construção de práticas profissionais costuma ocorrer nas trocas discursivas protagonizadas por estagiários, as quais são gestadas nos e pelos movimentos de autorreflexão sobre o agir docente, tendo em vista a formação teórico-prática, com base nas experiências acadêmicas e naquelas vivenciadas no decorrer do estágio supervisionado. Apesar das variadas concepções de saberes docentes, propomos dialogar com a perspectiva de Vanhulle (2009).

Nas instituições de ensino superior, no âmbito das licenciaturas, circulam saberes acadêmicos, institucionais, práticos e experienciais (VANHULLE, 2009). Os saberes acadêmicos são as referências científicas comumente partilhadas em instituições de ensino superior, no intuito de propiciar a formação de habilidades inerentes ao exercício da docência, seja no campo dos conteúdos curriculares específicos da disciplina Língua Portuguesa, seja no campo dos conhecimentos pedagógicos relacionados ao ser/fazer docente.

Relativamente às instâncias formativas, os saberes institucionais relacionam-se às exigências da profissão e da sociedade, ou seja, referem-se às ações e/ou às normas de conduta do professor frente à instituição escolar. Nas atribuições inerentes ao estágio curricular, os licenciandos têm a oportunidade de adentrar o espaço escolar, (re)conhecer os princípios e normas que regulam essa instituição, além de poder avaliar suas experiências como estagiários frente às injunções que norteiam as escolas destinadas à educação básica.

No caso dos saberes da prática, estes são mobilizados pelos professores que acolhem os estagiários no ambiente escolar, mas também são partilhados pelos próprios estagiários, professores em formação, uma vez que esses sujeitos costumam experimentar a docência em outras situações, para além do estágio curricular, como monitoria na instituição onde cursam licenciatura ou em escolas de educação básica; atuação como bolsistas do Programa Institucional

de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para citar apenas alguns exemplos. Esses saberes relacionam-se, sobremaneira, às ações praticadas pelos professores em instituições de ensino e tendem a regular o agir docente. Na realização do estágio, por exemplo, os licenciandos têm a oportunidade de praticar a docência por meio da realização de ações legitimadas no ambiente escolar, a saber: explicar conteúdos; responder às perguntas que lhes forem feitas pelos estudantes; orientar os alunos quanto à realização de tarefas; avaliar a turma quanto à participação nas aulas por eles ministradas, dentre outras.

Quanto aos saberes experienciais, construídos na (e pela) inserção do estagiário nas práticas escolares, é preciso salientar que estes resultam das mais variadas representações acerca da docência (re)produzidas nos ambientes frequentados pelo licenciando. As experiências docentes acumuladas pelo professor em formação inicial permitem a esse sujeito reorientar atuações vindouras, tendo em vista situações já vivenciadas no ambiente escolar.

É importante salientar que essas categorias de saberes encontram-se imbricadas no trabalho docente, ou seja, os saberes acadêmicos são mobilizados no interior de uma prática; os saberes práticos pressupõem uma diversidade de teorizações a respeito da docência, sejam elas relacionadas aos conteúdos disciplinares ou pedagógicos. Os saberes experienciais existem em função das práticas docentes e discentes nas quais os estagiários se inserem. Da mesma forma, os saberes institucionais emergem das experiências dos futuros professores em escolas de educação básica, mas também são partilhados em ambiente acadêmico.

Não obstante essa visão entrelaçada das categorias citadas, conceber os saberes docentes em uma rede na qual cada um deles desempenha um papel fundamental em sua tessitura é um desafio ainda não superado pelas instituições de ensino superior. Um dos

percalços que tendem a dificultar esse entrelaçamento é a ideia de que há uma distância entre a formação teórico-científica e a formação técnico-prática, o que se traduz em questionamentos de estagiários quando instigados a avaliar seu percurso acadêmico. Ainda que a teoria e a prática sejam tratadas como faces de uma mesma moeda em documentos que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica e em projetos pedagógicos de instituições de ensino superior, as queixas de professores em formação concentram-se na dificuldade de operacionalizar esse entrelaçamento entre teoria e prática. Em momentos de reflexão sobre suas práticas, estagiários costumam relatar que os saberes acadêmicos os ajudaram pouco em suas práticas pedagógicas (MOREIRA, 2019).

Gatti (2013) e Nóvoa (2017, 2009) tecem reflexões acerca do par teoria/prática e nos advertem que a mera constatação de que uma pressupõe a outra é insuficiente para gerar mudanças significativas no campo educacional. Na discussão empreendida por esses autores, é posta em evidência a visão pejorativa da didática, ou seja, o fato de as questões de natureza pedagógica serem concebidas em nossa sociedade como algo menos complexo do que a teorização acadêmica. De algum modo, essa visão dicotômica entre teoria acadêmica e prática pedagógica parece embasar a falta de prestígio da profissão docente e da figura do professor. Em consonância com os autores, defendemos uma formação docente que não apenas reconheça a inter-relação entre teoria e prática, mas que propicie espaços efetivos de reflexão sobre a docência. Essa tomada de posição implica a criação de espaços híbridos de formação docente (ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 2017). Isso significa redimensionar a formação inicial para a docência, retirando a centralidade das instituições de ensino superior nessa empreitada. As escolas de educação básica, nessa proposta, deixariam de ser apenas um local onde os estagiários passam parte de seu tempo cumprindo requisitos do curso de licenciatura e

passariam a assumir um papel mais contundente na formação de professores⁴⁵.

Esse novo cenário não se produzirá, no entanto, sem que se enfrente a histórica falta de diálogo entre escolas da educação básica e instituições de ensino superior (IES) formadoras, condição que contribui para o fortalecimento de indesejáveis e poderosas dicotomias, tais como, teoria acadêmica *versus* prática pedagógica, saberes teóricos *versus* saberes didáticos, que acabam, por sua vez, em um movimento de retroalimentação, por reforçar o distanciamento entre a escola e as instituições de ensino superior.

As reflexões tecidas até este ponto do texto iluminam a experiência de formação a ser discutida na próxima seção, na medida em que, por meio dela, como se verá, emergem, no discurso dos professores em formação, diferentes saberes sobre a prática docente.

3. O contexto de emergência dos dados

Cabe-nos, inicialmente, oferecer ao leitor informações sobre o contexto em que se desenvolveu a experiência objeto de nosso trabalho. Trata-se de disciplina dedicada à orientação de estágio supervisionado, ministrada em curso de licenciatura em Letras de IES mineira, no início do terceiro ano da formação⁴⁶, momento em que se prevê a primeira atuação docente dos professores em formação inicial; noutros termos, nesse estágio, os estudantes devem assumir a regência de aulas por eles planejadas, destinadas ao ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano).

45 No Brasil, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e o Programa de Residência Pedagógica, implementado em 2018, são duas experiências importantes nessa direção, mas ainda restritas a um grupo de licenciandos. Noutros termos, não atinge todos os professores em formação inicial.

46 Na verdade, trata-se da segunda disciplina de estágio do currículo em questão, mas a primeira dedicada à docência. A carga horária total da disciplina é de 122 horas, assim organizada: (a) 34 horas para atividades de orientação na IES; (b) 60 horas para atuação no campo escolar de estágio; (c) 28 horas para estudo e pesquisa para elaboração de instrumentos de coleta de dados e de projetos de atuação didática; produção de relatórios avaliativos acerca do processo vivenciado em campo de estágio.

As constantes dificuldades relatadas pelos estagiários para viverem a regência de aulas no campo de estágio, preparadas por eles, em diálogo com os professores que os acompanham e supervisionam (na escola e na IES) nessa etapa, atuaram como uma das motivações para a adoção de vinhetas na disciplina de estágio supervisionado.

A vinheta se mostrou um dispositivo rico no percurso de formação, na medida em que possibilitou (i) a troca mais rica entre estudantes e professora da IES antes da elaboração e desenvolvimento da proposta de atuação docente no estágio, (ii) a reflexão sobre representações do senso comum em torno da prática docente e da escola e (iii) a (re)construção de saberes relevantes para a formação e a atuação docente.

Adotada em pesquisas de orientação qualitativa em diferentes campos de conhecimento, a vinheta se caracteriza pela descrição de cenários ou pequenas histórias, usadas para ensejar o julgamento do participante ao qual ela se dirige (ALEXANDER; BECKER, 1978; FLASKERUD, 1979; FINCH, 1987; GÓMEZ ESPINO, 2012; dentre outros). Por meio delas, podem-se apreender pistas sobre as representações e os diferentes saberes que orientam as ações, verbais ou não, empreendidas pelos participantes.

No caso das vinhetas usadas na disciplina de estágio supervisionado, no 1º semestre de 2018, estas tinham como traço central a apresentação, de forma mais detalhada possível, de dados sobre aula a ser ministrada por uma dupla de professores em formação, tais como, perfil da turma, série, tipo de escola, recorte temático, objetivos da aula, orientação metodológica a ser seguida, etc. Tais informações contemplavam elementos assumidos pela professora da disciplina, autora das vinhetas, como desafios aos estagiários. Por meio das vinhetas, criavam-se, portanto, contextos do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II, ao qual a dupla de docentes em formação deveria responder preparando e ministrando

uma aula para os colegas, aos quais caberia, junto com a professora da disciplina, uma reflexão sobre a aula, suscitada, inicialmente, pelas considerações de dois colegas específicos, sorteados pela professora com antecedência para realizarem essa tarefa.

Ao todo, foram propostas 12 vinhetas, que geraram 12 aulas em dupla, com cerca de 30 minutos de duração cada uma delas. Após cada aula, o grupo de licenciandos ouvia a avaliação de uma outra dupla escalada para essa tarefa, em que se focalizavam aspectos positivos e/ou a serem aprimorados na aula, considerando, dentre outros, os seguintes aspectos: consistência teórico-conceitual, material elaborado, condução didática, postura corporal e vocal, capacidade de lidar com os conflitos.

No que toca a esse último aspecto apontado, compete-nos ainda um esclarecimento: durante todas as 12 aulas ministradas em resposta às vinhetas, os colegas e mesmo a professora da turma se sentiram motivados a agir como os alunos da turma projetada na vinheta. Essa condição não foi orientada pela professora, nem negociada com a turma previamente. Ao que tudo indica, o fato de a dupla responsável pela aula ler a vinheta que lhe havia sido designada logo na abertura da aula, a título de contextualização do grupo, criava também uma espécie de cenário para os demais participantes do evento.

Ao longo do semestre em questão, a experiência com as vinhetas foi tematizada em outros dois momentos: em entrevistas gravadas e transcritas com cada dupla que ministrou a aula e nos relatórios de estágio (2 ou 3 versões, considerada a versão final). Interessamos, na próxima seção, examinar o discurso dos professores em formação nesses dois momentos, tendo em conta os objetivos por nós assumidos.

Antes, apresentamos ao leitor, como exemplo, duas das vinhetas⁴⁷ utilizadas, 1 e 5.

Quadro 1 – Vinheta 1⁴⁸

1. O objeto da aula deverá ser construído a partir das seguintes informações retiradas da BNCC:

EIXO LEITURA – Práticas de compreensão e interpretação de textos verbais, verbovisuais e multimodais. Textos da atualidade, com assunto e tema apropriados à faixa etária dos alunos e nível de textualidade adequado: vocabulário com possibilidades de enriquecimento do léxico do aluno e recursos expressivos denotativos e conotativos.

Objeto de conhecimento: Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos.

Habilidades:

(EF09LP20) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes.

(EF09LP21) Avaliar, criticamente, a qualidade e a validade da informação veiculada em diferentes textos.

2. A aula a ser preparada destina-se a uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal em Belo Horizonte, situada na periferia da cidade.

3. Perfil da turma: 31 alunos, entre 14 e 16 anos. Trata-se de um grupo de 25 moças/meninas e 6 rapazes/meninos. Há dois cadeirantes nesse grupo. De modo geral, a turma não se sente motivada para a leitura.

47 Conforme esclarecemos, todas as vinhetas foram elaboradas pela professora responsável pela disciplina.

48 Embora tivesse de ser preparada e ministrada em dupla, na escrita dessa primeira vinheta, a interlocução previa a figura de um professor, e não de uma dupla, o que passou a ser adotado nas vinhetas subsequentes, conforme se verá no Quadro 2.

4. A atividade a ser proposta deverá, necessariamente, implicar o trabalho em grupos, de caráter investigativo, o qual deverá ser orientado pelo professor de modo que a interação e a cooperação se configurem como a marca central da dinâmica. Os alunos deverão ser motivados a enfrentar as tarefas em conjunto, cabendo a cada um a responsabilidade pela aprendizagem de todos os demais de seu grupo. Deverão ser previstos pelo professor expedientes que possam favorecer essas condições para o trabalho em sala de aula.

Duração prevista para a aula: 30 minutos.⁴⁹

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 2 – Vinheta 5

Para a preparação da aula, considerem as seguintes informações:

- a) a aula será dada a uma turma que vocês ainda não conhecem. Vocês sabem apenas que se trata de uma turma de 25 alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, a qual será assumida por vocês durante 7 meses. A professora de Língua Portuguesa da turma licenciou-se repentinamente por problemas de saúde e vocês assumirão as aulas;
- b) para esse primeiro contato, vocês deverão propor um diagnóstico do grupo, de modo que isso lhes permita conhecer as habilidades dos alunos relativamente à leitura e à escrita;
- c) é importante que vocês procurem justificar aos colegas e à professora do Curso de Letras a pertinência das escolhas feitas para a elaboração do diagnóstico.

Duração prevista para a aula: 30 minutos.

Fonte: Dados da pesquisa

⁴⁹ Trata-se do tempo de apresentação da aula. Os alunos foram orientados a informar e justificar o tempo efetivamente previsto para a atividade proposta, no início ou no final da aula.

4. Em torno dos discursos dos professores em formação

Conforme abordado na abertura deste capítulo, buscamos, na análise dos dados, articular a abordagem dialógica da enunciação ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Tendo em vista nossos interesses e compromissos com a formação, há, de forma precípua, uma preocupação com o papel das práticas de linguagem no desenvolvimento das capacidades epistêmicas, que remetem à ordem dos saberes, e das praxeológicas, relativas ao agir (BRONCKART, 2006a).

Como o agir, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, é flagrado em processos interpretativos (BRONCKART, 2006b), ele será abordado nos discursos dos professores em formação inicial, produzidos nas atividades em que estes foram levados a refletir sobre a experiência com as vinhetas. De modo específico, interessamos examinar o papel da reflexão sobre si, sobre o outro e sobre a experiência vivida, em relação à (re)construção de saberes para a atuação docente, processo sempre marcado pelas relações com as palavras dos outros, uma vez assumido o dialogismo como princípio constitutivo do discurso (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2005, 2003).

Passemos, inicialmente, ao Quadro 3, em que trazemos recortes das entrevistas que tematizaram a experiência com as vinhetas.

Quadro 3 – Discursos nas entrevistas⁵⁰

1. difícil demais projetar as condições da vinheta... mas também não consigo projetar o que vai ser na sala de aula... ainda mais quando será uma aula de estágio... [E2]
2. como pode ser possível prever tudo o que vai ser numa aula? a vinheta é como fazer uma aula num concurso... a banca faz o papel do aluno... minha mãe falou isso... [E6]
3. a vinheta é uma espécie de ensaio... o ator não entra em cena sem ensaiar... [E8]
4. o legal foi poder usar a experiência da vinheta e o retorno dos colegas na preparação de minha aula... [E9]
5. com a vinheta entendi melhor a necessidade de planejamento... vi que nem tudo pode funcionar... mas que é preciso planejar... [E12]
6. é acho que o ensaio... sei lá... é mais que repetir... assim no espelho... quando a gente vai apresentar trabalho... sabe? eu ensaio mesmo... então o planejamento não... não basta selecionar o texto e as atividades e ler tudo... saber tudo ... é pouco... eu preciso saber por que eu fiz isso... pra quem eu vou dar aula... pensar em formas diferentes de dar a aula... pensar até no imprevisto... [E7]
7. foi só na hora da aula e na avaliação dos colegas também... né?... que eu vi/é... que eu me vi... foi como se eu estivesse fora de mim me vendo... mesmo na aula... eu fiquei/é... a E9 não... que é mais desinibida... mas eu fiquei nervosa... não me sentia com autoridade para dar a aula... [E16]

Fonte: Dados da pesquisa

Os excertos da entrevista feita com os estagiários evidenciam a fluidez do (entre)lugar desses sujeitos. Instados a avaliar a experiência com as vinhetas, os professores em formação produziram respostas às quais subjazem representações acerca do exercício da docência e do papel do professor. Ao refletirem sobre a importância

50 Para as transcrições, utilizamos parte das normas do Projeto NURC/SP (CASTILHO; PRETI, 1987, p. 9), conforme a seguir explicitado: qualquer pausa: ...; interrogação: ?. Os professores em formação, nas transcrições, são identificados com a letra E, que remete a "Estudante", seguida de numeral.

do planejamento, da projeção ou do ensaio, mobilizaram saberes acadêmicos partilhados no curso de licenciatura, principalmente no âmbito das disciplinas pedagógicas. No exercício reflexivo, o espaço da docência é (re)inventado nas problematizações, quando os professores em formação reforçam o lugar enunciativo de aprendiz, de alguém que se encontra em formação, que (re)pensa suas ações, como pode ser notado no excerto 6. Esse trecho ilustra, em larga medida, o trabalho de um sujeito que se (re)faz na interação, ou melhor, em um jogo no qual, ao se projetar, projeta também o outro. Isso se evidencia em: “eu preciso saber por que eu fiz isso... pra quem eu vou dar aula”.

Esse espelhamento de si e do outro, na perspectiva dialógica de Bakhtin (2017, 2005, 2003) e Volóchinov (2017), diz respeito à tomada de posição que só existe enquanto negociação intersubjetiva que ocorre nas práticas discursivas nas quais os sujeitos se inserem. Os excertos 4 e 7 exemplificam o papel atribuído à alteridade (“o retorno dos colegas”, em [E9], e “avaliação dos colegas”, em [E16]) na constituição identitária do professor em formação.

O Quadro 4 contempla excertos dos relatórios, em que se focaliza a visão dos professores em formação sobre os saberes implicados na atuação docente. Nesse recorte, privilegiamos trechos em que a relação com a experiência com as vinhetas é tematizada. Vejamos.

Quadro 4 – Discursos nos relatórios⁵¹

1. O estágio tem aberto os meus olhos para a realidade de sala de aula e me mostrado formas de lecionar que quero e não quero utilizar na minha carreira. Acredito que essa é a melhor forma de aprender aquilo que funciona e o que não funciona em uma sala de aula. Ter elaborado a aula com uma colega com a vinheta me deixou mais segura para a sala de aula, algo como um ensaio. Valeu demais. Foi legal ver a encenação dos colegas. Ficamos sem controle, que é muito parecido com o que a gente vive na realidade. Pude aprender com os comentários dos colegas e da professora a importância de planejar aula. [R7-V1]

2. A professora da escola me pareceu sempre prestativa, mas havia algo maior que ela, as normas da escola. Isso fez com que minha aula na turma do 8º ano não fosse como planejei. Eu tinha preparado uma aula linda, tudo revisto várias vezes, mas entendi que a aula é mais do que isso. Às vezes ela não acontece por causa daquilo que está de fora da sala de aula. Enfim, a visita da secretaria da educação era mais importante naquele dia. Uma frustração. Foi bem pior do que vivi na experiência da vinheta. [R17-V3]

3. A vinheta me mostrou que dar aula, mesmo para os colegas (que viraram alunos depois), pode ser uma surpresa. Planejar não quer dizer acertar, mas admito que ajuda um pouco. [R5-V3]

Fonte: Dados da pesquisa

Nos três recortes abrigados pelo Quadro 4, evidenciam-se pistas do entrelaçamento de diferentes saberes que marcam o processo de formação inicial do professor e, nessa medida, engendram-se na construção da identidade docente. No movimento de reflexão observado nesses excertos, como, de resto, pôde-se constatar em todos os demais relatórios de estágio que constituem o *corpus* deste trabalho, tais saberes misturam-se, confrontam-se, reconfiguram-se, o que parece confluir para a metáfora do “amalgama”, usada por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), para referência aos saberes docentes.

51 A letra R remete ao relatório de estágio, seguida de numeral que corresponde ao estudante. Com a letra V e o numeral que a acompanha, remetemo-nos à versão do relatório em foco.

Assim, em (2), alude-se, pelo filtro dos saberes de ordem experiencial, a saberes de ordem acadêmica, que iluminam tanto a seleção dos conteúdos curriculares quanto as formas pedagógicas de abordá-los (“Eu tinha preparado uma aula linda, tudo revisto várias vezes, mas entendi que a aula é mais do que isso. Às vezes ela não acontece por causa daquilo que está de fora da sala de aula.”).

Numa direção diferente daquela focalizada em (2), em que planejamento e execução se encontram em relação de completude nos discursos dos professores em formação, chama-nos a atenção, em (1) e em (3), a relativização, ou mesmo a negação, da relevância do planejamento para o sucesso da ação docente. Os saberes acadêmicos são, nessa medida, questionados ou atualizados, em função de outras experiências vividas pelos professores em formação.

Concorrendo para a emergência desses posicionamentos, há, obviamente, a própria natureza da prática discursiva em que se engajam os licenciandos, o que não impede, porém, de serem consideradas (e valorizadas) as evidências de deslocamentos aí presentes, principalmente em relação aos saberes docentes.

5. Considerações finais

A formação de um professor é um processo longo e contínuo, implicando, como assinalado, um conjunto de saberes que, ainda que de distintas naturezas, são por nós concebidos em rede e, nessa medida, em contínuo diálogo, contrariamente ao que se pode supor quando se consideram as dicotomias que cercam a formação inicial docente, como aqui discutido.

Essa condição e, ao mesmo tempo, a aposta que em torno dela fazemos, impele-nos a defender, nos termos indicados pela discussão do presente capítulo, a relevância de que os percursos de formação inicial incluam variados espaços e dispositivos que, formalmente, demandem a vivência e a conseqüente autorreflexão sobre a atuação docente.

Afinal, por meio dessas práticas, em que o professor em formação inicial é levado, a partir de um distanciamento temporal, a refletir sobre seu agir em situações que envolveram saberes docentes, criam-se oportunidades para que, nos termos de Vanhulle (2011), o dizer sobre o fazer e o próprio fazer se influenciem mutuamente. Nessa reflexão sobre (e a partir) da docência, é inegável a importância da alteridade na constituição do professor em formação. Em outras palavras, não é possível dissociar a formação profissional da partilha de saberes vivida em situações em que os licenciandos trocam experiências com seus pares e com os professores formadores, o que nos parece também ser potencializado pela adoção de expedientes, tais como as vinhetas. Essa é a aposta que fazemos.

Referências

ALEXANDER, C. S.; BECKER, H. J. The Use of Vignettes in Survey Research. **Public Opinion Quarterly**, v. 42, n. 1, p. 93-104, 1978.

ASSIS, J. A. Representações sociais sobre o professor na formação inicial docente: diálogos e confrontos. *In*: REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. **Horizontes (im)possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação de professores de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 67-83.

BAKHTIN, M. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2005.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, J.-P. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **REVEL**, v. 4, n. 6, mar. 2006b [não paginado]. Entrevista concedida a Anna Rachel Machado. Disponível em: http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num_6/entrevista_bronckart. Acesso em: 15 out. 2019.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTILHO, A. T. de; PRETI, D. (org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo** – Projeto NURC/SP: Diálogos entre dois informantes. v. 2. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

FINCH, J. The Vignette Technique in Survey Research. **Sociology**, v. 21, n. 1, p. 105-114, 1987.

FLASKERUD, J. H. Use of Vignettes to Elicit Responses toward Broad Concepts. **Nursing Research**, n. 28, v. 4, p. 210-212, 1979.

FONTANA, R. A. Estágio – do labirinto aos frágeis fios de Ariadne. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (org.). **Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares**. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 19-31.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GÓMEZ ESPINO, J. M. El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. **Empiria**. Revista de metodología de ciencias sociales, [S. l.], n. 24, p. 45-66, oct. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124737003.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. **Transformation des savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2009.

LOPES, M. A. P. T. Gêneros de discurso na formação – saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. *In*: REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. **Horizontes (im)possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação de professores de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 195-218.

MOREIRA, A. G. **Imagens sobre a docência de língua portuguesa na educação básica**: construções parafrásticas no discurso sobre a licenciatura em Letras. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

REICHMANN, C. L. **Letras e Letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-45.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et sociétés**, Montréal, v. 23, n. 1, p. 51-67, 1991.

VALSECHI, M. C. **Afinal, o que é o estágio supervisionado?** De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela universidade na visão dos estagiários. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

VANHULLE, S. Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. **Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée**, Université de Neuchâtel, n. 90, p. 168-188, 2009. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:9724>. Acesso em: 10 out. 2019.

VANHULLE, S. Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 149-169, 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4314>. Acesso em: 16 out. 2018.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-503, set./dez. 2010.

A elaboração de materiais didáticos com princípio formativo: a compreensão de docentes do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF

Caroline de Souza Ferreira
Tânia Guedes Magalhães

Introdução

Diferentes pesquisas têm apontado que a formação de professores necessita de significativas mudanças, em vista de causas diversificadas: carga horária baixa nas licenciaturas para as questões voltadas à docência, currículos fragmentados, ausência de relação entre teoria e prática docente e ausência de reflexão crítica (GATTI, 2013; PIMENTA; LIMA, 2005/2006), o que tem resultado em professores pouco capacitados para o trabalho pedagógico na escola básica. A formação continuada, foco deste trabalho, tem sido desenvolvida, muitas vezes, na perspectiva de suprir tais lacunas.

Coerentes com esses preceitos, ações, metodologias e políticas têm sido defendidas como contribuições para pensar em novas possibilidades de romper com esses currículos e propor inovações, a fim de alcançar uma educação para a justiça social e para uma formação reflexiva e problematizadora (GATTI, 2015). Nesse sentido, há criação de novos programas curriculares e ações no interior de diferentes disciplinas e projetos. Os diários de campo e diários reflexivos, os estudos de caso, a elaboração de materiais, a formação para e pela escrita, a formação pelas/nas pesquisas

colaborativas ou comunidades de discussão são exemplos que mostram ressignificações da formação, seja inicial ou continuada. Essa ressignificação propicia melhorias nas práticas de formação e estágios, ampliando a reflexão sobre os saberes docentes relativos aos conteúdos, aos contextos de ensino, aos recursos disponíveis e metodologias adotadas, às questões de aprendizagem e avaliação, bem como à legislação e aos currículos.

A elaboração de materiais didáticos já se mostrou um procedimento bastante relevante e desafiador na formação inicial e continuada de professores (CRISTOVÃO, 2005; CRISTOVÃO, MACHADO, 2011; CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2008; SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008; ANDRADE; APARÍCIO, 2016; VIEIRA-SILVA, 2013; SCHNEIDER, 2019) contribuindo para o desenvolvimento profissional. A necessidade de ampliar investigações sobre a relação entre a elaboração de materiais e a formação continuada é que justifica este trabalho, que objetiva analisar como professores compreendem a elaboração de materiais em seu fazer cotidiano. Privilegia-se, nesta pesquisa, um contexto escolar em que não se adota livro didático; tal fato foi critério de escolha da escola, que poderia fornecer sentidos e apresentar justificativas mais precisos para esta atividade de elaboração, contribuindo com nossas atividades de formação inicial e continuada, em estágios supervisionados e demais disciplinas do curso de Letras e Pedagogia, bem como em cursos de extensão e atividades de pós-graduação, onde atuamos. Analisamos, nesta pesquisa, quais dimensões formativas estão presentes na atividade de elaboração de materiais, bem como quais são as justificativas e as condições que os professores têm para elaborar o próprio material. Pudemos refletir, também, ainda que de forma preliminar, sobre as possíveis relações dessa atividade de elaboração com as capacidades docentes (STUTZ; CRISTOVÃO, 2013).

Assim, primeiramente apresentamos algumas dimensões importantes para a formação docente, com base em autores de

diferentes perspectivas teórico-conceituais, advindos do campo da do Interacionismo Sociodiscursivo, assim como outras contribuições da Educação e da Linguística Aplicada. Em seguida, traçamos brevemente questões metodológicas da pesquisa e, por fim, trazemos uma síntese dos dados, bem como diferentes compreensões da atividade de (re)criação de materiais e suas implicações para a formação e para o trabalho docente.

Bases teóricas abordadas: formação de professores e a elaboração de materiais

A crise dos modelos de formação docente (GATTI, 2013) perpassa diferentes discussões e tensões. Uma delas diz respeito à dicotomização teoria e prática. Para superar essa bipartição, é necessário priorizar uma formação que ocorra diretamente no contexto escolar. Assim, Gatti (2013, p. 54) afirma que “práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo”. Nesse sentido, as dimensões formativas são pressupostos teórico-metodológicos que dão base ao desenvolvimento profissional, seja em formação inicial ou continuada, do ponto de vista da temática escolhida e das ações e experiências propostas nos cursos de formação.

Coerente com tais ideias, Bronckart (2006, p. 239) afirma que as tarefas das Ciências da Educação podem ser enumeradas em três níveis:

O primeiro se centraria nos objetos e nas metodologias de ensino (o que ensinar, como?) e requereria os procedimentos – mencionados antes – de empréstimo e de adaptação/transposição de dados provenientes das ciências que trata seja

dos conteúdos ou dos objetos, seja dos processos psicossociais de aprendizagem ou de desenvolvimento. O segundo se centraria nos processos de ensino/aprendizagem tal como eles se desenvolvem *realmente* nos campos de formação (como os formadores agem efetivamente para formar? Quais são os problemas que encontram na gestão de sua atividade, em função das suas próprias representações das situações e em relação aos programas e manuais, às reações dos aprendizes e às do meio familiar, social e político? O que os formadores realmente aprendem e como fazem? Como fazer para que esses processos sejam mais adaptados e mais eficazes? O terceiro nível seria o da formação dos formadores em campo (de algum modo, um processo *meta*: quais são os tipos de saberes que lhes devem ser propostos e como introduzi-los para torná-los capazes de gerir suas atividades, de um modo esclarecido e autônomo?).

Nesse viés, privilegiar o contexto escolar e suas rotinas é fundamental para formar docentes, que necessitam de novos paradigmas de educação. Entre esses novos paradigmas, está a formação de um profissional “intelectual crítico e reflexivo”, em oposição a uma formação redutora, apenas como um técnico que tem formação prática desprovida de reflexão e que estaria na posição de executor de atividades (PIMENTA, 2017).

Pimenta (2017) enfatiza que, para alcançarmos a formação de um profissional crítico e reflexivo, algumas premissas são fundamentais: pesquisa e atuação **nos** contextos escolares, o que gera maior domínio sobre o contexto social e político do ensino; conhecimentos de educação e forte conexão com práticas pedagógicas; capacidade de criar procedimentos para assegurar a aprendizagem; sólida formação teórica e desenvolvimento da sensibilidade social e humana, entre outros. Nessa direção, novas pesquisas, então, são necessárias para que a formação docente supere antigos modelos e

busque contribuições para o avanço neste campo do conhecimento. Diferentes autores têm trazido, a partir de suas investigações, alguns princípios essenciais para a formação desse novo professor, para que seja mais reflexivo, que realmente saiba analisar seu contexto escolar e crie condições para realizar o trabalho pedagógico, ainda que atuem em espaços adversos e enfrentem desvalorização profissional de diferentes naturezas (de condições, de salário, de valor social etc.). Trazemos, abaixo, alguns desses princípios, que embasam nossas reflexões sobre o desenvolvimento de práticas de formação inicial e continuada.

A prioridade do espaço de trabalho para a formação docente é um princípio relevante ressaltado por diferentes autores do campo aplicado de estudos de linguagem. Estando no espaço escolar, temos a possibilidade de, segundo Bronckart (2006, p. 240), a partir de pesquisas empíricas, “construir um saber científico sobre o agir ou sobre a intervenção, enquanto mecanismo principal de construção dos conhecimentos humanos”. Isso fica claro quando percebemos que os projetos nacionais de formação e valorização da docência, nos últimos anos, priorizam essa formação **no** espaço escolar⁵². A prioridade do contexto escolar na formação propicia o desenvolvimento de capacidades docentes. Isso porque a imersão na escola confere um domínio sobre as práticas locais, as rotinas escolares, os valores, as atitudes e a história docente presentes nesse ambiente. A relação dos graduandos com o contexto escolar gera reflexões sobre a prática pedagógica (STUTZ; CRISTOVÃO, 2013), como campo de conhecimento e lócus de pesquisa, relacionando-as a diversos aspectos da docência, como os instrumentos e objetos de conhecimento, os currículos, a avaliação etc. No caso da formação continuada, temos o docente em efetivo exercício da profissão, momento também propício para o seu desenvolvimento.

52 Referimo-nos, neste item, aos programas de formação como o PIBID, a Residência Pedagógica, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros.

As capacidades docentes (anexo 1), segundo Stutz e Cristovão (2013, p. 200), são “operações psíquicas já existentes ou a serem construídas ou aperfeiçoadas tanto em relação ao agir praxiológico quanto pelo agir linguageiro pelos alunos-professores durante o estágio supervisionado e no curso de graduação de modo geral”. Consideramos que tais capacidades também são desenvolvidas ou ativadas em formação continuada, já que, segundo as autoras, elas podem ser “aperfeiçoadas”. O desenvolvimento dessas capacidades relaciona-se ao contexto, às metodologias, aos recursos escolhidos para a ação docente, à planificação e à regência das aulas, à aprendizagem e à avaliação. Além disso, as autoras mostram que as capacidades também envolvem questões mais abrangentes do gênero profissional, como reconhecer a história do professor e as demandas do local de trabalho, desempenhar atividades coletivas, conhecer suas lutas, dentre outras.

Essa ênfase na valorização do espaço escolar leva a outra dimensão, a interação entre pares, em práticas colaborativas, como os grupos de cooperação e formação em rede (MAGALHÃES, 2011; GUIMARÃES; KERSH, 2012; PASSOS, 2016; ANDRÉ, 2016; GUIMARÃES, 2016; ANDRADE; APARÍCIO, 2016; GARCEZ; SCHLATTER, 2017; MORETTO, 2018). A realização de pesquisas e práticas que envolvam diferentes docentes (seja na relação universidade-escola ou no interior da escola), a troca de experiências e a garantia de momentos para discussões pertinentes ao contexto de aprendizagem proporciona a construção de saberes na reflexão e na ação, formando novas identidades profissionais e propiciando maior valorização. Isso leva a posicionamentos mais críticos em relação ao próprio trabalho e ao contexto educacional, fortalecendo a profissão e a identidade dos professores. Assim, estamos nos referindo à capacidade de “desempenhar atividades coletivas” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2013) como fundamental para o trabalho do docente.

Outra dimensão que merece foco é a autoria, que coloca o professor em formação numa postura ativa, envolvendo tomar decisões a partir de sólido conhecimento em educação (e linguagem, para esta pesquisa), produzir ações em favor da aprendizagem dos seus alunos, gerenciar o interesse de suas turmas, estabelecer critérios de avaliação e uso de recursos disponíveis para o ensino, ou seja, conduzir seu projeto pedagógico. Trata-se de focar uma atorialidade, em que o professor assume o “comando ou pilotagem de sua sala de aula” (GUIMARÃES, 2016, p. 39). Nesse campo da autoria, envolvemos a questão da linguagem, cujo domínio é central para o desenvolvimento docente. Envolver o professor em produções de linguagem oral e escrita torna-se uma dimensão fundamental do processo reflexivo de formação (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008; ANDRADE, 2011; BOCH; RINK; ASSIS, 2015; SIGNORELLI, 2016; GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Isso significa considerar que o trabalho docente envolve a elaboração de relatos de experiência, artigos científicos, materiais didáticos, diários reflexivos, diários de campo, narrativas, portfólios, dentre outros, que tenham circulação real e sejam legitimados pelos pares. Além disso, é necessário que essa produção escrita promova constante interação com tecnologias, promovendo a inclusão docente nos letramentos digitais e midiáticos, seja na formação inicial ou continuada (KERSCH; MARQUES, 2018).

A (re)elaboração de materiais didáticos, foco deste capítulo, é uma atividade central da ação pedagógica. Ainda que sejam adotados livros didáticos em grande escala no país, a reconstrução cotidiana das atividades é um fato. A inclusão da atividade de (re)elaboração de materiais na formação inicial e continuada, então, é essencial para formar esse novo docente necessário à educação contemporânea, em função do dinamismo da circulação de temáticas relevantes e condizentes com a juventude atual, bem como da relação desse público com as mídias digitais.

Consideramos material didático como “ferramenta de suporte ao trabalho docente, a partir da identificação e análise das demandas pedagógicas das comunidades onde estão inseridos os aprendizes” (CHANDA; PHIRI; NKOSHA, 2000 apud SILVA *et al.*, 2014, p. 264). Os materiais didáticos são ainda “artefatos incorporados ao trabalho do professor, servindo de auxílio para o processo de ensino e de aprendizagem em contextos de formação” (SILVA *et al.*, 2014, p. 264), ou ainda “instrumentos na mediação da aprendizagem em contextos de ensino” (SILVA *et al.*, 2014, p. 266).

Como exemplos de formação docente envolvendo a elaboração de materiais, citamos as pesquisas seguintes. Szundy e Cristovão (2008), no contexto de formação pré-serviço de professores de língua inglesa, a partir da elaboração de projetos de modelização didática de gêneros e de sequências didáticas, afirmam que essas são atividades significativas para a construção de conhecimento relativa à futura prática pedagógica. O contato do discente de licenciatura com gêneros diversos resulta em reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Assim, essas atividades desencadeiam compreensão e transformações nas práticas de ensino.

Vieira-Silva (2013, p. 11797) constata que os professores “mobilizam, (re)organizam e (re)significam seus saberes” no processo de elaboração de materiais. Desse modo, essa atividade mostrou-se, em sua pesquisa, como um procedimento essencial na formação inicial porque oportunizou a reflexão e a co-construção de sentidos para o contexto da docência e daquilo que caracteriza seu trabalho.

Magalhães e Barbosa (2018) relacionaram a ação de criar materiais às capacidades docentes (STUTZ; CRISTOVÃO, 2013). As autoras, analisando a construção de materiais no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFJF– Letras), revelam que diferentes capacidades docentes são mobilizadas e ressaltam a importância dessa atividade para a

profissionalização. Assim, reforçam que é preciso romper com “a lógica da formação: primeiramente disciplinas teóricas para, em seguida, mergulhar na prática” (MAGALHÃES, BARBOSA, 2018, p. 206), enfatizando a necessidade de imersão nas rotinas escolares durante toda a licenciatura.

Coerentes com essas concepções é que produzimos esta investigação, no intuito de aprofundar conhecimentos sobre a complexidade do contexto escolar e da formação docente, para analisar como professores compreendem a (re)elaboração de materiais em seu trabalho cotidiano, quais dimensões formativas e suas relações com as capacidades docentes estão presentes na atividade de elaboração, bem como quais são as justificativas e as condições que os professores têm para criar materiais. Apresentamos, a seguir, as questões metodológicas que envolveram a investigação.

Metodologia

Considerando as recentes discussões acerca da formação de docente, esta pesquisa, realizada entre março e julho de 2018, buscou investigar as relações entre a formação de professores em serviço e a produção de material didático. Para tanto, selecionamos como sujeitos deste estudo três professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino básico do Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF). Os profissionais, embora atuem na mesma instituição, apresentam perfis diferentes quanto ao tempo de vínculo com a escola: dois deles foram aprovados em concurso recente (ano de 2017), enquanto a outra professora já possui uma vasta experiência na referida instituição (desde 1996). Essa diferença foi proposital, com o intuito de nos permitir observar as concepções sobre a importância da produção de material didático para a formação docente, tanto do ponto de vista de alguém que vivenciou diferentes experiências na escola ao longo do tempo, quanto das expectativas e primeiras impressões de quem está vivenciando os primeiros anos de trabalho na escola.

A escolha do *locus* investigativo justifica-se pelo fato de esse ser um colégio de aplicação vinculado a uma universidade federal e, como tal, propiciar condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, tais como: i) a tradição na produção de material didático, uma vez que os professores não adotam livro; ii) o fato de os professores terem dedicação exclusiva (DE) à instituição; iii) a formação como pesquisadores, já que quase todos possuem doutorado; iv) uma carga horária que possibilita aos docentes tempo para atuar no tripé ensino-pesquisa-extensão, uma vez que essas três práticas são exigidas no contexto de um colégio de aplicação e, por fim, v) o fato de a instituição ser um reconhecido espaço de formação inicial de professores, na qual os alunos das diversas licenciaturas da UFJF realizam seus estágios, bem como programas de formação continuada, como cursos de especialização.

O *corpus* da pesquisa foi obtido a partir de entrevistas semiestruturadas com alguns tópicos previamente planejados, tais como: i) em que contexto os professores de Língua Portuguesa do colégio optaram por elaborar os próprios materiais didáticos; ii) como é o processo de elaboração; iii) quais as concepções de linguagem e os referenciais teóricos que norteiam a produção; iv) como relacionam os gêneros textuais e análise linguística; v) se os professores compreendem a produção de material didático como parte do processo formativo. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas por bolsistas do Grupo de Pesquisa **Linguagem, Ensino e Práticas Sociais** (LEPS/Núcleo Fale)⁵³ da Faculdade de Educação da UFJF. Usamos, para discutir os dados, a análise de conteúdo, selecionando temas para as categorias de análise; buscamos atribuir sentido para os dados a partir da recorrência desses temas nas entrevistas, que serão apresentados na próxima seção deste estudo.

53 Maria Carolina Botelho Domingues, Iara Viana Fernandes Tavela, Letícia Jacinto Schneider e Tarciele Guizilini Lauro.

Discussão dos dados

A apresentação e análise dos dados obtidos através das entrevistas serão divididas em três subseções: i) princípios de formação com impacto nos docentes, ii) justificativas para elaborar o material e iii) condições de elaboração do material. Em cada uma das subseções apresentaremos o conjunto de categorias que se destacaram nas respostas dos docentes, seguidas da transcrição de exemplos, bem como de nossas análises.

Princípios de formação com impacto nos docentes

No que tange aos princípios de formação com impacto nos docentes, destacaram-se três categorias a partir de dados recorrentes: **autoria, reflexão e cooperação.**

Nesta subseção, percebemos a opção dos três professores por prepararem o próprio material didático, como forma de garantir a atorialidade, “comando ou pilotagem de sua sala de aula” (GUIMARÃES, 2016, p. 39), abrindo mão do uso do livro didático por considerá-lo uma negação da autoria docente, bem como desconsideração das reais necessidades e especificidades dos discentes, como nos indicam algumas falas dos entrevistados ao serem questionados sobre o que os motiva a produzir o próprio material. Nesse sentido, os professores entrevistados representam uma exceção ao que Rojo (2001, p. 332) afirmou, com base na experiência em que vivem muitos professores no nosso país:

[...] o professor abriu mão de uma de suas atribuições básicas – a de ser “dono da voz”, isto é, a de planejar seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos –, em favor do que é feito pelos autores dos livros didáticos, assumindo, de bom grado, uma posição de animador de sala de aula, cujo planejador e executor é o discurso do livro didático.

Destacamos que a noção de **autoria docente** aparece mencionada de forma explícita em vários momentos da entrevista, como podemos observar nos exemplos do quadro abaixo. No total, foram nove inserções, das quais selecionamos as que consideramos mais significativas.

Quadro 1 – Princípio da autoria docente

DOCENTES	TURNOS	EXEMPLOS
FÁBIO	T27 ⁵⁴	“se o professor quando ele é o próprio autor é muito mais interessante esse diálogo do que com uma terceira voz que escreveu o livro e tá em algum lugar que você não sabe onde tá.”
	T31	“reagir ao texto é muito mais rico quando é um professor que criou aquele material, claro que se baseando em outras teorias em outros textos, mas quando é autoria dele”
CLARA	T2	“Olha, quando eu entrei na escola, em mil novecentos e noventa e seis, já havia essa prática dos professores prepararem seu material e eu não sei como surgiu a ideia, mas o que a gente sempre defendeu é a questão da autoria do professor.”
CAMILA	T2	“Então, eu acredito que a questão do livro didático é isso: pro professor ser mais autoral e a aula ser atual, não ser uma aula de português deslocada.”

Fonte: Elaboração própria

Stutz e Cristovão (2013, p. 205) mostram que é no contexto de trabalho que os futuros professores desenvolvem suas capacidades, porque é neste local que são criadas possibilidades e encontrados “caminhos viáveis durante a fase de formação” para lidar com as tensões encontradas no trabalho docente. Isso se relaciona ao que

54 Esta terminologia refere-se ao turno da entrevista completa transcrita, não disponível em anexo.

Garcez e Schlatter (2017, p. 19) postulam como autoria, que “implica em construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida”. Embora os entrevistados explicitem o termo autoria para se referir especificamente à produção de material didático, percebemos que esse sentido mais amplo de autoria como construção da própria singularidade perpassa o discurso nas três entrevistas. A professora Clara, por exemplo, defende que o professor deve expor as suas concepções sobre o ensino, a que teorias e metodologias se filia, dentre outros aspectos, segundo ela, explicitando “a sua prática subjacente” (T20).

Outro exemplo é a fala do professor Fábio ao criticar o uso do livro didático:

Quadro 2 – Princípio da autoria docente

DOCENTE	TURNO	EXEMPLO
FÁBIO	T31	“[...] quando (o livro) ocupa o papel central coloca o professor como um auxiliar do livro.”

Fonte: Elaboração própria

As outras duas categorias que se destacaram nas respostas dos professores como dimensões formativas – **reflexão** e **cooperação** – mostraram-se intrinsecamente relacionadas ao princípio da autoria; arriscamo-nos a dizer, inclusive, que esses dois últimos são fundantes na constituição do professor autor. Esta relação é explicitada por Garcez e Schlatter (2017, p. 19, grifos nossos),

Com base na nossa experiência de formadores, afirmamos aqui que **a autoria se materializa na tomada de posições públicas, expressas na interlocução entre pares e refletidas na prática com os educandos**, acerca de princípios e métodos de ensino, e critérios e procedimentos de avaliação. **A autoria se manifesta também, de modo talvez ainda mais evidente, na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino e de avaliação da aprendizagem.**

Nesse caso, os docentes são autores quando aperfeiçoam as capacidades de “compreender os objetivos e necessidades dos alunos”; compreendem “os problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino”, bem como “os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2013, p. 200), entre outras capacidades. Dessa forma, percebemos que a autoria vai muito além da produção do próprio material didático, embora tal ação seja fundamental para o desenvolvimento da atoralidade. Podemos afirmar que os três docentes entrevistados, embora não tenham afirmado isso explicitamente, tocaram nessa questão no decorrer dos nossos diálogos, conforme apresentado nos trechos que se seguem.

Quadro 3 – Princípio da reflexão

DOCENTES	TURNOS	EXEMPLOS
FÁBIO	T27	“[...] eu acho que o trabalho na produção do material te obriga, enquanto professor, a realmente pensar o que é que você está fazendo em sala de aula e aonde você quer chegar.”
CLARA	T8	“E eu acho que essa é a nossa grande falha, todos nós professores de português fazemos essa autorreflexão, essa cobrança, essa quase <i>mea culpa</i> , de que a gente produz material didático todos os dias. E a gente tem isso onde?”
CAMILA	T36	“Uma aula de 50 minutos tem uma história de estudo de horas atrás, porque a gente pode ser surpreendido a qualquer momento.”

Fonte: Elaboração própria

Percebemos que a reflexão perpassa o cotidiano desses três docentes, seja ao preparar-se para abordar determinado conhecimento em sala, como é caso da fala da professora Camila, que

relaciona a reflexão ao estudo para executar a transposição didática; seja num contexto mais amplo, como o citado pelo professor Fábio, que reflete sobre o ponto de partida e o de chegada ao preparar o seu material. Destacamos, neste tópico, a fala da professora Clara, que transcende a questão da sala de aula, apontando a autorreflexão sobre a dificuldade do professor em organizar um repositório com o material didático produzido. Segundo ela, as aulas ficam “espalhadas” nos cadernos de planejamento, nos computadores pessoais, em ambientes virtuais e materiais utilizados em cursos de formação de professores, mas não há um local específico para a organização desses materiais, como objeto de pesquisa, por exemplo. Esse exemplo é bastante ilustrativo, para professores em formação inicial, das demandas que o trabalho docente apresenta, o que é difícil perceber apenas cursando disciplinas na universidade, fora do contexto escolar. É necessário vivenciar a prática docente para ter essas vivências. A capacidade docente de “ressignificar e reformular pré-construídos sociais, ou seja, ressignificar textos orais e escritos da esfera educacional e social” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2013) fica muito evidente neste exemplo, em que Clara enfatiza a necessidade de reunir os materiais. Também, em sua maioria, eles não são publicados, nem oficialmente compartilhados com outros docentes. A justificativa da docente para esse comportamento está relacionada ao fato de os professores autores não considerarem seus próprios materiais como algo publicável, como vemos no trecho a seguir:

Quadro 4 – Princípio da reflexão

DOCENTE	TURNO	EXEMPLO
CLARA	T12	“Eu acho que a gente tem, assim, uma autoavaliação tão rigorosa que falou que é pra publicar parece que a gente, eu, pelo menos, já coloco um pé atrás e já fico ‘não temos’”.

Fonte: Elaboração própria

O professor Fábio também destaca a necessidade de se criar um repositório das atividades elaboradas, organizadas por anos escolares, com a finalidade de se compartilhar os materiais entre os colegas, bem como de manter uma continuidade no ensino, caso seja necessária uma substituição.

Quadro 5 – Princípio da reflexão

DOCENTE	TURNO	EXEMPLO
FÁBIO	T63	“Um arquivo do sexto, do sétimo, do oitavo, até o terceiro ano. Para duas circunstâncias: para que haja esse material arquivado e o professor tenha essa facilidade de recuperar uma ideia, trabalhar um texto, enfim, para essas coisas não se perderem e não parecer em individuais como esses arquivos do computador. Se você produziu, é do colégio, está lá no arquivo. E o segundo ponto é a rotatividade de professores, né?”

Fonte: Elaboração própria

Os relatos dos três entrevistados sobre algumas dificuldades encontradas em relação ao trabalho colaborativo dialogam com outra característica do princípio da autoria defendida por Garcez e Schlatter (2017, p. 19, grifos nossos): “a autoria também se manifesta [...] **no relato sistemático de práticas pedagógicas vividas, de tomadas de decisão coletivas** e de ações de enfrentamento dos diversos desafios do fazer ensinar e do fazer aprender.”. Isso quer dizer que a capacidade docente de compreender “o papel do professor de LE⁵⁵: avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2013, p. 200) é base para a construção deste princípio da **cooperação**, que vai sendo construída no ambiente de trabalho. As entrevistas mostram que há um bom diálogo entre o grupo de professores de Língua Portuguesa da

55 Neste trabalho, estamos considerando o papel do docente de língua materna.

escola, que informalmente colaboram uns com os outros; entretanto, devido a questões de ordem organizacional da instituição⁵⁶, durante muitos anos não houve um diálogo formal sobre a elaboração dos materiais didáticos, conforme percebemos em algumas falas dos docentes. A professora Camila, por exemplo, comenta sobre a falta de institucionalização desse diálogo:

Quadro 6 – Princípio da cooperação

DOCENTE	TURNO	EXEMPLO
CAMILA	T12	“Então, o tempo todo, eu entro na sala de português, eu vejo que tem um professor lá, eu já saio abrindo meu caderno e vou perguntando e vou anotando, o tempo todo eu tô pedindo ajuda. Mas, se não fosse do meu perfil isso, ficaria cada um na sua, isolado.”

Fonte: Elaboração própria

Segundo a professora Clara, essa realidade não foi sempre assim. Ela relata que, no início de sua atuação na escola, havia menos isolamento dos docentes e uma maior colaboração entre eles, o que impactou significativamente a sua formação.

56 Os professores assumem, geralmente, turmas dos mesmos anos escolares, por exemplo: um único professor ministra aulas para todos os sextos anos (A, B e C). Essa prática, segundo os entrevistados, embora facilite a preparação de aulas, torna o trabalho solitário. Outra dificuldade é o fato de que os professores, embora trabalhem em regime de dedicação exclusiva, acabam não cumprindo todo o horário na escola, uma vez que assumem outros compromissos de formação, por exigência acadêmica.

Quadro 7 – Princípio da cooperação

DOCENTE	TURNO	EXEMPLO
CLARA	T14	“Eu não sei se vai ter uma pergunta mais aí pra frente, mas eu destaco que na minha formação eu tenho algumas pessoas que têm papel muito importante nessa minha formação, que foram as pessoas com quem eu dividi um determinado ano de escolaridade e com quem eu tinha que preparar aula junto.”

Fonte: Elaboração própria

Apesar de esse trabalho colaborativo ter se perdido no decorrer dos anos, conforme mencionado anteriormente, em 2018 ele foi retomado devido à necessidade de o professor Fábio assumir a docência de três anos diferentes, dividindo-os com outras três professoras⁵⁷, dentre elas a professora Clara. Embora, no início do ano, ele tenha imaginado que trabalhar dessa forma iria sobrecarregá-lo, visto que seria necessário fazer vários planejamentos, a experiência de desenvolver o material didático colaborativamente com as outras docentes provou que estava enganado, pois segundo ele, foi extremamente positiva tanto para os alunos quanto para a sua formação, como podemos perceber no seu relato:

57 A professora Clara resume com propriedade as mudanças proporcionadas pela entrada do professor Fábio na instituição: Clara - T14: *Agora a gente tá discutindo o nosso programa, escrevendo o nosso programa novamente, e isso tem dado a oportunidade da gente compartilhar algumas práticas, e com o Fábio, que é o nosso último professor agora recém-chegado. Ele por uma circunstância de ter que liberar uma aula minha, uma aula da Paula e uma aula da Vitória, ele fica com essas três parceiras, com oitavos anos, nonos anos e primeiro ano do médio, e aí a gente tá vivendo essa experiência de novamente compartilhar e de fazer aulas com ele. E isso tem sido enriquecedor, pra mim tem sido muito bom esse diálogo.*

Quadro 8 – Princípio da cooperação

DOCENTE	TORNOS	EXEMPLO
FÁBIO	T63	“É sempre mais proveitoso o diálogo. A ideia da divisão. Porque a Clara tem ideias que eu não tinha pensado, a gente contribui muito com a ideia do outro. Não tem esse tipo de vaidade com material, imagino.”
	T 73	“Tudo é me consultado antes e eu também tenho essa entrada fácil com elas de tirar dúvidas, de pensar coisas juntos. Então está sendo muito bom.”

Fonte: Elaboração própria

Ainda a respeito da categoria **cooperação**, merece destaque a relação entre os professores e os estagiários de licenciatura em Letras da UFJF. Como mencionado anteriormente, o Colégio de Aplicação João XXIII também é um importante espaço de formação inicial para a docência e, conforme relatos dos professores entrevistados, a experiência de participar da construção profissional desses futuros professores é muito rica, pois proporciona uma troca de conhecimentos e aperfeiçoamento de suas próprias capacidades, e a entrada de novas ideias (uma vez que os estagiários trazem uma energia típica da sua geração, um olhar de quem está iniciando na carreira), conforme argumentaram os entrevistados. Citamos, abaixo, as considerações do professor Fábio, que exemplificam a visão dos três professores sobre colaboração entre o professor formador e os estagiários.

Quadro 9 – Princípio da reflexão

DOCENTE	TURNOS	EXEMPLO
FÁBIO	T129	“Então, acho que essa coisa que a gente falou no início, da atualidade, da atualização, o estagiário tem muito fresco da Universidade o conhecimento teórico que está sendo trabalhado, sobretudo, na Faculdade de Educação, e a própria vivência, que geralmente o estagiário, claro, é uma faculdade, tem diferenças de idade, de percursos de vida, mas geralmente é alguém que está mais próximo dos alunos, a própria noção do que esses alunos ainda tem maior interesse, maior conhecimento... Elas me ajudam em muitas coisas. Os meninos citam séries que eu não sei, aí eu olho pra elas e elas me ajudam. Então isso é uma autonomia que eu vejo que elas percebem e ganham.”

Fonte: Elaboração própria

Conforme os três docentes, a orientação dos estagiários se dá de uma forma bastante colaborativa, em que dialogam com a experiência pedagógica dos professores em exercício, as atualizações teóricas dos estudantes, bem como uma certa proximidade etária destes com os alunos. Desse modo, os professores em formação inicial encontram liberdade para observar as aulas e propor sua intervenção, construída colaborativamente com os professores formadores. Esse processo de diálogo sobre as teorias, métodos e práticas de ensino durante o estágio supervisionado é uma forma de acolhimento aos estudantes, o que, a nosso ver, deveria estar presente em diversos momentos do curso de graduação, e não apenas no último ano, em que realizam o estágio. Estando na posição de formação continuada, recebendo os licenciandos e construindo uma prática de **cooperação** com eles, há aprimoramento de suas próprias capacidades de metodologia, de recursos e de regência

de aulas, como apontam Stutz e Cristovão (2013), desde que eles se vejam em posição de aprendizes também, conforme aponta o professor Fábio no trecho acima. Tais capacidades propiciam aos docentes reorganizar suas atividades de análise e produção de materiais, seleção de textos, organização do curso, identificação dos objetivos de aprendizagem, gerenciamento da classe, dentre outras, já que estão em diálogo com os graduandos, que se portam como os interlocutores e avaliadores de suas ações, num movimento recursivo de formação.

Para ilustrar melhor como se dá o processo de orientação dos estagiários, apresentamos o quadro abaixo.

Quadro 10 – A orientação no estágio

DOCENTES	TURNOS	EXEMPLOS
FÁBIO	T129	“Gradativamente eu peço a contribuição dos estagiários. Vou elaborar uma prova, eles já estão quase um mês acompanhando as aulas, faz uma questão, por favor, desse conhecimento, tenta preparar uma questão com esse texto aqui, com essa área ai a pessoa fala ‘ah eu tenho mais facilidade com aquela área’. Então vamos trocar, mas produz uma questão de prova, de avaliação. Atividade em sala, peço muito a ajuda delas não só na organização, mas em por exemplo, nós trabalhamos a construção [...]”

(continua)

CLARA	T38	“Então, com os estagiários especificamente, é assim: eles assistem as nossas aulas, mas ao longo desse período em que eles estão assistindo nossas aulas, a gente tem encontros de orientação já pra falar das turmas, pra saber o que eles estão percebendo. Quando o estagiário é muito envolvido, ele vai se entrosando com a turma, ele vai aprendendo os nomes dos alunos, ele tem uma perspectiva da sala diferente da nossa, ele tem a mesma perspectiva do aluno. Então ele traz, ele colabora com a gente com uma perspectiva da sala que muitas vezes a gente desconhece, porque o sentar lá atrás, na mesma posição dos alunos dá a eles uma outra visão da sala de aula. Esse encontro de orientação, ele também tem como objetivo dar ao estagiário condições de ele escolher qual vai ser o projeto dele de intervenção com base nos gêneros que a gente vai ter que trabalhar.”
	T38	“Vamos preparar aula a aula, fazendo o exercício de pensar qual é o objetivo dessa aula, qual é a temática dessa aula, onde eu quero chegar com essa aula, que recursos eu vou utilizar pra cumprir esses objetivos. Mais do que um plano de aula, naquele sentido mais canônico, formal, eu peço que elas pensem o passo a passo da aula e exteriorizem isso.”
CAMILA	T32	“Esse é um questionamento que eles têm desde o começo: quê que a gente vai fazer? Eu já disse pra elas, vocês vão anotar na aula tudo que vocês acharem de interessante, pra ver qual vai ser o próximo passo, porque eu não tenho próximo passo.”
	T32	“Então a elaboração é nesse sentido, elas têm que procurar uma motivação da escola e dos alunos, tentar ligar com o conteúdo que a gente tá fazendo pra elaborar o material. Aí, depois que elas elaboram [...] Eles têm boas ideias, mas eles colocam ao contrário. Aí, eu falo não, primeiro você vai levar os textos, sem falar o quê que é, a gente vai ler, vai trabalhar, os alunos vão levantar hipóteses e no final, se você quiser entregar uma ficha, sistematizando, tudo bem, mas tem que ser a última, normalmente eles entregam primeiro. Então, a elaboração é conjunta.”

Fonte: Elaboração própria

O trabalho de orientação dos estagiários, importante atribuição dos professores do Colégio de Aplicação, além de ilustrar a importância da categoria **cooperação** como um princípio de formação docente, também figura como uma justificativa para a elaboração de materiais didáticos. É sobre esse aspecto que trataremos na próxima subseção deste texto.

Justificativas para a elaboração de materiais didáticos

Já tratamos, na subseção anterior, das categorias que se destacaram em relação ao que os entrevistados compreendem como princípios de formação com impacto na docência. Agora, voltaremos nossos olhares para as justificativas para a elaboração do material didático. Destacaram-se, neste tópico, as categorias: **condição propícia, autoavaliação/autoformação e demanda dos alunos/controla da aprendizagem.**

Dois entrevistados explicitaram que a produção de material didático no colégio é facilitada pelas condições de trabalho. Embora seja uma escola pública, tipo de instituição muitas vezes desvalorizada e sucateada, o Colégio de Aplicação João XXIII, por ser federal e ser uma unidade da UFJF, apresenta um conjunto de aspectos favoráveis ao desenvolvimento de ações pedagógicas eficientes, por exemplo, o fato de os professores trabalharem em regime de dedicação exclusiva, o acesso a recursos materiais e tecnológicos e o estímulo à pesquisa/extensão (parte das atribuições profissionais), como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 11 – Condições de trabalho propícias

DOCENTES	TURNOS	EXEMPLOS
FÁBIO	T7	“No João XXIII é fora toda curva em escola pública [...] Mas no João XXIII a gente tem tudo para trabalhar, somos pesquisadores por... deveremos ser, né? Pelo cargo que a gente ocupa, a maioria das vezes, fora os substitutos, né. Então, eu acho que para mim é assim. É lógico que eles têm que produzir o material”.
CLARA	T4	“Eu acho que sim. Eu acho que como nós somos um colégio de aplicação, e a gente sempre fala do tripé, a gente brinca e fala assim ‘ouvei em tripé a gente já pensa imediatamente em pesquisa, ensino e extensão’ [...]”

Fonte: Elaboração própria

Embora também reconheça, nas entrelinhas, que as condições de trabalho vivenciadas no colégio são diferenciadas, se comparadas a outras escolas públicas, a professora Camila apresenta algumas questões menos positivas que ocorrem na instituição, como a falta de um programa mais detalhado e sequencial, fato relatado por ela no trecho 2 (T2, abaixo). Entretanto, a própria docente afirma que o grupo de professores está buscando solucionar esse problema, bem como a dificuldade de comunicação formal entre eles (fato já mencionado na subseção anterior), o que também lemos no mesmo trecho.

Quadro 12 – Condições de trabalho propícias

DOCENTES	TURNOS	EXEMPLOS
CAMILA	T2	“A escola não tem um programa do que é dado em cada série, então, quando você entra, você fica meio perdido: que que você vai fazer, que que você vai usar? E aí a gente resolveu, é um consenso, na verdade cada um tem o seu próprio programa, e que não é debatido, e alguns sugeriram de seguir o documento ⁵⁸ da prefeitura. Então a gente segue o documento da prefeitura para tentar ter uma uniformidade, mas fica uma coisa meio perdida, mesmo, por não ter um programa próprio. O que já tá resolvendo, porque esse ano a gente começou a fazer reuniões para resolver isso. Inclusive a gente já fez duas reuniões, a gente tá montando o nosso programa, a gente tá... agora aumentou o nosso diálogo sobre o conteúdo , porque era muito individual, apesar de todo mundo se dar bem, na mesma sala e tudo, a gente não compartilhava muito essa questão de informação, de aula, de planejamento.”

Fonte: Elaboração própria

A professora Clara também comenta essa atual preocupação com a questão da elaboração de um novo programa, o que favorece as condições de trabalho, principalmente no tocante ao diálogo entre os professores.

58 O programa a que a professora se refere é a proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, cujo referencial teórico e a concepção de linguagem são os mesmos que orientam os trabalhos dos professores do colégio. Importante ressaltar o fato de que professores da instituição atuaram como consultores na construção desse documento, no ano de 2012. A proposta curricular pode ser acessada pelo endereço: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_lingua_portuguesa.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

Quadro 13 – Condições de trabalho propícias

DOCENTES	TURNOS	EXEMPLOS
CLARA	T14	“Agora a gente tá rediscutindo o nosso programa, escrevendo o nosso programa novamente, e isso tem dado a oportunidade da gente compartilhar algumas práticas [...]”

Fonte: Elaboração própria

Outra categoria importante neste tópico é a **autovalorização/ autoformação** docente. Esse tema perpassa as três conversas, pois os docentes consideram que a preparação de aulas demanda estudo constante, pesquisa sobre gêneros textuais e leitura de textos relacionados ao ensino da língua, o que impacta a sua formação. Compreendemos (nós e os entrevistados) a preparação de aulas, aqui, não como a mera escolha de textos e elaboração de atividades, mas como um processo de didatização que, segundo Vieira-Silva (2013, p. 11801), “é, na cadeia da transposição didática, o momento de organizar o conhecimento em ‘objeto de ensino e de aprendizagem’ – um passo anterior à sua efetiva transposição em sala de aula, tornando o conhecimento em ‘objeto ensinado e aprendido’”. Observemos exemplos desta categoria no quadro abaixo:

Quadro 14 – Autovalorização/auto formação docente

DOCENTES	TURNOS	EXEMPLOS
FÁBIO	T149	“Então, eu acho que assim, é formação continuada, porque a gente está o tempo inteiro se atualizando, a gente precisa se atualizar. O professor desatualizado é uma figura que já habitou o imaginário escolar há anos atrás, mas que não cabe mais, não cabe no mundo, o profissional desatualizado.”

(continua)

CLARA	T4	“[...] então preparar esse material didático é algo que nos atende, é algo que o tempo todo nos dá um percurso de formação [...]”
	T40	“E aí o que eu aprendi, porque eu tive que me debruçar sobre uma leitura que eu nunca tinha feito [...]. Eu acho que isso mostra o quanto que o professor tem que ter autonomia para correr atrás e para construir a sua própria formação. A gente está o tempo todo formando e se formando.”
	T20	“Então tem o texto que circula, eu como leitora desse texto que circula, eu como professora que vou buscar uma teoria a respeito daquele gênero [...]”
CAMILA	T34	“[...] para eu elaborar uma aula, eu estudo muito, porque eu não tenho todas as respostas, eu não domino todos os gêneros. Então impacta totalmente na minha formação continuada, porque eu to tendo sempre que reler, revisar, pesquisar, leio artigos, por exemplo, sobre análise da notícia, muito da linguística cognitiva [...]”

Fonte: Elaboração própria

A terceira categoria destacada pelos professores para justificar a produção de material didático e a não utilização do livro é a relação entre demanda da turma e o controle da aprendizagem. Nesse caso, demanda e controle referem-se às capacidades de metodologia, de aprendizagem e de avaliação dos discentes (STUTZ; CRISTOVÃO, 2013), que consideram analisar as produções orais e escritas dos estudantes, reconhecer seu desempenho e contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia. Considerando-se que as aulas de Língua Portuguesa devem se pautar na prática social, o eixo do planejamento deve ser a interação, pautada em práticas sociais que já estão presentes na vivência dos discentes. Conforme reafirma Guimarães (2016, p. 38), referenciando-se em Bronckart (2014), são

[...] os gêneros “os quadros organizadores da ‘verdadeira vida’ dos signos”. Então, ao tomá-los como centro do ensino, não se pode deixar de lado sua circulação, seu valor no ambiente social, pois os textos produzidos pelos alunos só terão valor significativo através dessa circulação, seja na esfera da escola, ou, melhor ainda, em outras esferas sociais.

Essa concepção de ensino da língua marca o discurso e a prática dos entrevistados, que demonstram buscar nos interesses e nas necessidades dos alunos (em relação ao tema, aos gêneros e à análise linguística) a motivação para suas aulas, como ilustramos abaixo.

Quadro 15 – Demanda dos alunos/ controle da aprendizagem

DOCENTES	TURNOS	EXEMPLOS
FÁBIO	T9	“Mas o português me parece que é o mais indicado a gente saber produzir o que está produzindo que tá fazendo, direcionar o que a gente tá querendo produzir, entender a demanda da turma para produzir o próprio material.”
	T27	“Porque não há como pensar o trabalho em educação sem pensar a atualidade mesmo. A atualidade da turma. Que turma é essa? Quais são as demandas? Quais são as dificuldades? Onde você tá vendo que o trabalho tem que ser mais direcionado? Que tipo de reação esse grupo tem com gente que trabalha com texto? O texto de uma temática específica ou de um gênero mais importante e específico. Quais gêneros fazem mais sentido para a vida deles para que eles tenham esse domínio?”

(continua)

CLARA	T36	“Aí, por exemplo, nós vamos trabalhar, estou trabalhando com os nonos anos esse ano, então quando nós escolhemos trabalhar com eles a literatura distópica. Quando a gente faz essa escolha, tem a ver com esse ‘boom’ da distopia. Então com coisas que eles estão ligados. E aí a gente vai buscando outros recursos, por exemplo, pra falar de distopia, uma coisa que ta próxima deles são as séries da Netflix. Então, eu trouxe Black Mirror. Alguns já conheciam, outros não. Como uma tentativa de aproximar e fazê-los se interessar pela literatura que a gente tava fazendo que era Ler ‘Lua de Larvas’, da Sally Gardner.”
CAMILA	T24	“É sempre uma emoção. Eu tenho na minha cabeça o conteúdo que eu quero trabalhar na próxima semana e na outra. Mas nem sempre é isso que acontece, porque aí surge uma pergunta interessante, eu mudo tudo. Quem faz meu planejamento são os alunos.”
	T32	“Tem o projeto coletivo de trabalho que é sobre o lixo, tem a reativação da rádio da escola, tem a FLIJ ⁵⁹ , que vai acontecer, pra tentar ligar o conteúdo que vocês querem trabalhar com o que tá acontecendo no colégio.” (A professora cita, aqui, as orientações aos estagiários)

Fonte: Elaboração própria

Destacamos, aqui, o relato da professora Clara sobre o trabalho com **distopias**. Como vimos no exemplo do quadro, **T36**, ela lançou mão de algo que despertava interesse dos alunos, que fazia parte do seu cotidiano (séries da Netflix) para estimulá-los a realizar a leitura de uma obra literária. O mais interessante é que a docente foi surpreendida pelo fato de alguns alunos terem extrapolado o

59 Feira Literária do João XXIII.

que ela havia previsto inicialmente, interessando-se pela leitura de distopias clássicas, como *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley e *1984*, de George Orwell. Esse trabalho foi pensado em conjunto com o professor Fábio e, além de textos e séries, envolveu *vlogs* com resenhas dos livros citados. Importante reforçar que Clara e Fábio lançaram mão desses recursos com o intuito de estimular o interesse e a participação dos alunos, que, provavelmente, não seriam os mesmos, caso os docentes apresentassem o gênero distopia diretamente nas obras citadas. Entretanto, o trabalho não parou no que interessava aos adolescentes, pelo contrário, fluiu a partir **desses estímulos, como vemos no trecho abaixo.**

Quadro 16 – Condições de trabalho propícias

DOCENTE	TURNOS	EXEMPLOS
CLARA	T36	“Então, como que esse recurso, que é um recurso tão próximo deles, ‘canal no YouTube’, é uma coisa próxima, serviu pra trazer a eles a motivação pra ler o clássico, que talvez eles não tivessem, se eu tivesse só colocado o clássico na mão deles. Então, essa interação, o uso desse recurso, esse estar atento pras coisas que eles gostam, é importante, sem nunca perder de vista que a gente não pode parar nas coisas que eles gostam. As coisas que eles gostam são o ponto de diálogo, mas sem perder de vista que, a partir dali, a gente vai trazer o que a gente acha que é importante.”

Fonte: Elaboração própria

Vemos, então, por esses exemplos, que as condições propiciam um trabalho cuidadoso com o material e totalmente voltado para incidir na aprendizagem dos alunos. Gostaríamos, nós, que todos os docentes tivessem essas mesmas condições de trabalho.

A partir desse último exemplo, passamos, na próxima subseção, a discorrer sobre o último tópico que se destacou a partir das entrevistas: os critérios utilizados pelos professores para selecionar o conteúdo.

Critérios para selecionar o conteúdo

Muitos professores de Língua Portuguesa enfrentam dificuldades para selecionar o conteúdo a ser ensinado, em parte porque os currículos oficiais são um tanto genéricos e evasivos, em parte porque os estudos teóricos sobre a língua estão em constante transformação. Pesa também o fato de a formação inicial não aliar conforme deveria a teoria e a prática, o que gera desconhecimento no que tange à escolha sobre o que e como ensinar. Como esperado, devido ao caráter da instituição em que atuam, à formação que lhes é exigida e às condições propícias de trabalho, os três docentes entrevistados enfrentam essas dificuldades com sabedoria. A começar pelo conhecimento e escolha de uma concepção de linguagem coerente com o trabalho na sala de aula: os três compreendem a linguagem como interação social e discursiva, selecionando o conteúdo a partir dessa concepção. Dessa forma, destacaram-se nas entrevistas as seguintes categorias: **gêneros textuais, eixos leitura/escrita/análise linguística⁶⁰, atualização de conteúdo/ tema**. Vejamos o quadro e as análises a seguir:

60 O eixo oralidade não foi explorado nas entrevistas. Houve apenas duas menções da professora Clara, entretanto relacionadas à sua formação teórica, não especificamente ao trabalho em sala de aula. Acreditamos que, embora os professores realizem trabalhos com os gêneros orais, estes ainda são menos trabalhados se comparados aos gêneros escritos.

Quadro 17 – Critérios para selecionar o conteúdo

DOCENTES	TURNOS	EXEMPLOS
FÁBIO	T41	“Bom, sempre parte do texto, do gênero do texto, acho que esse é o ponto de partida inicial. Se nós estamos trabalhando um determinado gênero ou uma determinada tipologia que enquadra gêneros , quais textos seriam legais de ser trabalhados em cima daquilo. Gênero, texto, tipologia e a série em questão. ”
	T43	“Então é levar em consideração o nível de adequação de leitor que as diferentes idades oferecem e o gênero do texto. A partir daí eu penso meu material. No sentido da análise linguística, os referenciais gramaticais, etc. Uma conceituação gramatical acho que é sempre importante dentro da perspectiva do texto, sempre dentro da perspectiva do texto. E outro eixo que eu acho fundamental, o eixo da Leitura vai estar sempre passando por tudo isso, nessa escolha do texto, nessa escolha do gênero , mas a produção escrita também.”
CLARA	T20	“[...] a gente teve a alegria, o privilégio de ter a Ana Rachel Machado e a Roxane Rojo dando assessoria pra gente, foi quando teve essa virada, que a gente começa a entender que não só o texto é o eixo para conduzir as nossas aulas, mas que não é só o texto, mas o gênero [...]” “[...] E a partir daí a gente reescreve o nosso currículo por meio da teoria, trazendo o gênero pro centro do nosso currículo. A partir daí a gente se viu impulsionados a estudar mais sobre os gêneros , porque aí já não era mais o narrar, o argumentar [...]”

(continua)

CAMILA	T16	<p>“[...] a minha ideia já era entrar nos gêneros do tipo expositivo, já era o que tava planejando, então escolhi um tema que vai ser o ‘Estatuto da criança e do adolescente’, então a gente vai começar nisso, o que que é direito, o que que é dever e aí eu vou planejando a partir do tema, o tema que surge. Há duas semanas atrás, a gente tava trabalhando essa questão de ‘Vivemos uma ditadura no século XXI?’ Eu pego esse tema, aí que que eu fiz, eu ia trabalhar notícia, levamos notícias da Mariele. E aí a gente vê toda estrutura do gênero, a gente analisa tudo, não só o tema, né, se não fica só uma aula de tema.”</p>
		<p>“E, a partir da análise deles, de todos os textos que a gente leu, a gente chega na sistematização do gênero. Se você me perguntar se eu tenho um material didático sequencial, igual um capítulo de livro, eu não tenho. O que eu faço é distribuir um monte de exemplar daquele gênero, a gente lê, discute, debate e depois eu peço pra eles analisarem os padrões.”</p>

Fonte: Elaboração própria

O quadro acima apresenta apenas alguns exemplos prototípicos dos critérios utilizados pelos professores entrevistados para selecionarem o conteúdo a ser trabalhado. Percebemos ao longo das três entrevistas muitas referências à categoria **gênero** (60 no total). Além disso, todas as outras categorias – tema, leitura, escrita e análise linguística – apareceram sempre relacionadas ao estudo dos gêneros textuais. Em alguns momentos, essas outras categorias surgiram a partir da escolha do gênero; em outros, ocorreu o contrário, mas sempre interligados. A professora Clara sistematizou muito bem a relação entre gênero e análise linguística, através de exemplos práticos. Observemos o relato da professora no trecho 22:

Quadro 18 – Relação entre gênero e análise linguística

DOCENTES	TURNOS	EXEMPLO
CLARA	T22	“Então quando que eu faço sistematizações? Eu faço do verbo em dois grandes momentos, quando eu estudo notícia e quando eu estudo a macroestrutura da narrativa , então na macroestrutura aquela ideia mesmo dos tempos , da orientação e da complicação, e pra falar desses tempos eu preciso sistematizar com os alunos os tempos do pretérito .”
		“Quando chega na notícia , as questões discursivas são muito mais importantes, porque existe uma metáfora temporal . Então, se eu vou dizer para o meu aluno que o tempo da manchete é sempre o presente pra trazer essa aproximação com o fato, ali ocorre uma metáfora temporal, um acontecimento de um tempo passado que eu vou trazer pro presente .”
		“Então, há esses momentos de sistematização. Quando eu vou ensinar resenha crítica , existe uma sistematização do adjetivo nesse gênero específico.”
		“Agora, existem outras sistematizações que não são tão vinculadas a um gênero que eu esteja trabalhando. Por exemplo, coesão e coerência , eu trabalho coesão e coerência para além do gênero que eu estiver trabalhando. Embora, quando eu estou trabalhando textos do narrar , eu vou privilegiar alguns recursos de coesão e coerência, quando eu vou trabalhar artigo de opinião eu vou privilegiar outros recursos.”

Fonte: Elaboração própria

Acreditamos que esta seja uma das maiores dificuldades dos professores de Língua Portuguesa de modo geral: aliar os aspectos discursivos dos gêneros aos linguísticos e, ainda, relacionar tudo a um tema específico e relevante no momento, conforme a perspectiva

teórico-metodológica do ISD preconiza, considerando uma “didática ideal”,

[...] mostramos que aquilo que em uma língua ‘constitui sistema’ (as categorias de unidades e as estruturas oracionais) não pode ser considerado senão como produto de um procedimento de abstração operado sobre essas entidades funcionais e empiricamente observáveis que são os textos: portanto, os textos são primeiros e o sistema da língua não é senão um constructo secundário, a cuja elaboração se consagraram gerações de gramáticos. Baseando-nos nessa modificação radical de perspectiva teórica, poderíamos visualizar uma abordagem didática ideal, que consistiria em **iniciar o ensino de língua pelas atividades de leitura e de produção de textos e que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no corpus de textos mobilizado.** (BRONCKART, 1999, p. 86; grifos nossos).

No trecho **T16** do quadro 17, a Profa. Camila explicita realizar exatamente este procedimento: analisar vários textos de um gênero e observar as regularidades. Vemos também que os outros docentes têm consciência de uma perspectiva contemporânea de estudo de linguagem na escola. Não foi nosso foco, entretanto, investigar de que modo essas produções citadas dos alunos circulam (artigo de opinião, resenha), mas acreditamos que, com essa concepção de linguagem como interação, o trabalho não se restringe à mera descrição, mas foca o desenvolvimento de capacidades para o aluno agir pela linguagem. Os três docentes entrevistados demonstraram que, embora seja uma tarefa difícil, que exige muito estudo e reflexão, ela é possível de ser realizada e apresenta resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Poderíamos ainda discorrer sobre diversos outros exemplos importantes da prática e da concepção de ensino dos professores entrevistados, entretanto partiremos para nossas considerações finais acerca do recorte que fizemos.

Considerações finais

Como pudemos ver, com base em questionamentos coerentes com a perspectiva do ISD, no que tange à compreensão das ações de formação docente, das dificuldades encontradas e aos avanços alcançados no contexto de trabalho escolar, a elaboração de materiais contribui para a formação continuada e relaciona-se ao desenvolvimento de capacidades docentes, formação essa sustentada pelas dimensões da **reflexão**, do trabalho **autoral** e da **cooperação**; tais dimensões são descritas por diferentes teóricos como essenciais para a formação de um docente que lide com as questões contemporâneas controversas da nossa sociedade. Nesse sentido, defender que os professores possam elaborar seus próprios materiais é uma medida acertada, já que os docentes reconhecem neste trabalho um importante meio de desenvolvimento profissional.

Ademais, os critérios para elaborar os materiais são aqueles constructos e eixos (gêneros textuais, leitura, escrita e análise linguística) bastante adequados às perspectivas de ensino de Língua Portuguesa contemporâneas, o que repercute de forma positiva na aprendizagem dos alunos, na formação de sujeitos atuantes pela linguagem na sociedade. Esses resultados certamente serão norteadores em nossas futuras ações de formação e projetos de extensão, ainda que as condições de trabalho dos docentes sujeitos com quem interagimos não sejam adequadas. Todavia, os princípios da autoria e da reflexão na elaboração de materiais devem estar no percurso profissional, já que levam à qualificação. Percebemos, também, que os critérios de escolha de conteúdos para elaboração de materiais podem ser importantes pistas para os docentes novatos que, em geral, sentem-se inseguros nesta tarefa.

Todavia, na contemporaneidade, estamos enfrentando uma grande crise na educação, motivada pelo engessamento dos currículos, pela falta de recursos materiais nas instituições

públicas de ensino, pela desvalorização dos docentes, o que reflete diretamente nos cursos de licenciatura. Muitos professores trabalham exaustivamente para atender às suas necessidades básicas, o que os impede, muitas vezes, de refletir atentamente sobre sua prática, de buscar meios de formar-se continuamente, enfim, as condições desfavoráveis de trabalho impactam a qualidade do ensino, uma vez “que a falta de tempo reservado ao estudo, à preparação de materiais e de aulas deixa o professor, com uma carga de 40 horas semanais em sala, refém de instrumentos que se resumem a lousa, ao giz, a voz e ao livro didático.” (VIEIRA-SILVA, 2013, p. 117).

No caso do trabalho com a Língua Portuguesa, há ainda um agravante: mudanças no referencial teórico acerca da concepção de linguagem e sobre como ela deve ser abordada em sala de aula vêm ocorrendo e pautando os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, embora essas discussões já ocorram há décadas e, inclusive, os livros didáticos já estejam adaptados a essa nova concepção, muitos professores, pelas adversidades mencionadas acima, não tiveram oportunidade de acompanhar essas mudanças e, muitas vezes, usam o livro didático como único apoio no seu dia a dia, o que, para nós, representa um problema, pois a produção do material é a experiência concreta da autoria do professor, a materialização. Não estamos, de forma alguma, culpabilizando os profissionais pelos problemas enfrentados. Destacamos inclusive que, mesmo em condições adversas, boa parte dos professores busca se atualizar, embora, muitas vezes, não encontre tempo disponível nem cursos de formação continuada acessíveis.

Esse não é o caso dos professores que contribuíram para esse estudo, uma vez que as condições de trabalho que vivenciam permitem a formação de identidade docente, a construção da autoria, a reflexão sobre a prática, tempo para se dedicar aos estudos teóricos, dentre outros aspectos. Reconhecemos, portanto, que

esse estudo trata de uma formação e de um contexto de trabalho idealizados, mas defendemos também que os dados apresentados são um estímulo à reflexão sobre o ensino da língua.

Podemos ser interpretadas como utópicas, devido às nossas escolhas nesse artigo, entretanto, acreditamos que, no que tange à autoformação docente, muito do que foi explicitado pelos professores entrevistados pode causar impactos positivos na prática e na formação continuada de outros docentes, mesmo que em condições menos favoráveis de trabalho. Entretanto isso exigiria uma reorganização do tempo escolar, uma proposta de trabalho colaborativo que pode, inclusive, ressignificar o trabalho docente e enriquecer a prática.

Referências

ANDRADE, L. T. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 1, n. 2, p. 86-98, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2lQ0tSx>. Acesso em: 09 jan. 2016.

ANDRADE, M. F. R.; APARÍCIO, A. S. M. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.

ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Editora Papyrus, 2016.

BOCH, F.; RINK, F.; ASSIS, J. A. Apresentação. *In*: RINK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

CHANDRA, D. H.; PHIRI, S. N. A.; NKOSHA, D. C. **Teaching and learning materials analysis and development in basic education**. Paris: UNESCO, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. **Revista Signum Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 173-191, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. O desenvolvimento de material didático com base no Interacionismo Sociodiscursivo: propostas, dificuldades, contribuições. **Pesquisas em Discurso Pedagógico (on-line)**, v. 1, p. 1-18, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. Desenvolvimento profissional na atividade de produção coletiva de material. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L (org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas: Pontes, 2011. p. 47-69.

GARCEZ, P.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. *In*: MATEUS, E.; TONELLI, J. **Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Movimento Revista de Educação**, Universidade Federal Fluminense, ano 2, n. 2, p. 1-18, 2015.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GUIMARÃES, A. M. M. O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. **Calidoscópico**, v. 14, n. 1, p. 35-45, jan./abr. 2016.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Hoje me sinto mais confiante com o assunto tecnologia em sala de aula: letramento midiático crítico na formação de professores. *In*: CADILHE, A.; GARCIA-REIS, A.; MAGALHÃES, T. (org.). **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. v. 1. Campinas: Pontes, 2018. p. 181-210.

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. C.; FIDALGO, S. S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. A elaboração de materiais didáticos como prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores. *In*: CADILHE, A.; GARCIA-REIS, A.; MAGALHÃES, T. (org.). **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2018. p. 181-210.

MORETTO, M. Desenvolvimento profissional a partir de um grupo colaborativo: uma discussão sobre a formação de professores de língua portuguesa. *In*: MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (org.). **Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis)cursos sobre a formação inicial e continuada**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, n. 3, e. 4, v. 3, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G. **Docência na universidade**: desafios e perspectivas. Palestra. Seminário Formação Didático-pedagógica na Pós-Graduação. Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. 2017.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. *In*: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, W. R. *et al.* O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. *In*: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S. dos; MELO, M. A. de. (org.). **Pesquisas em lingua(gem) e demandas do básico**. Campinas: Pontes, 2014. p. 263-294.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 115-137, 2008.

SCHNEIDER, L. J. Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo. *In*: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019. p. 121-138.

SIGNORELLI, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. *In*: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Papirus, 2016.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Socialização de diários: um instrumento para a reflexividade no estágio supervisionado em língua inglesa. *In*: REICHMANN, C. **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(se)**. Campinas: Pontes, 2013.

VIEIRA-SILVA, C. Produção de material didático como espaço de Mobilização de saberes docentes. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, PUC/PR (EDUCERE). 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10476_5938.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

ANEXO 1

1 – Os saberes e as capacidades para o ensino de línguas na formação inicial

1 CONTEXTO: Capacidade de compreender/ verificar	(a) as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais; (b) os objetivos e necessidades dos alunos; (c) o papel do professor de LE: i) autoavaliação dos alunos-professores; ii) avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos; iii) o suporte da pesquisa; iv) o aceite do retorno de informações dos alunos-professores, professor regente de turma, professora formadora; v) avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas; vi) identificação dos problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino por meio da pesquisa-ação e de estudos de caso; (d) os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino.
2) METODOLOGIA: capacidade de analisar/avaliar	(a) a produção oral e a produção escrita dos alunos; (b) a interação oral e a interação escrita; (c) a compreensão oral e escrita; (d) a gramática; (e) o vocabulário; (f) a cultura
3) RECURSOS: capacidade de	(a) analisar livros didáticos; (b) selecionar textos; (c) produzir atividades
4) PLANIFICAÇÃO DAS AULAS: capacidade de	(a) identificar os objetivos de aprendizagem; (b) planificar os conteúdos da aula; (c) organizar o curso
5) REGÊNCIA DE AULAS: capacidade de	(a) utilizar o plano de aula e do curso; b) apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura; (c) interagir com os alunos durante a aula; (d) gerenciar a classe; (e) utilizar a língua alvo

(continua)

6) APRENDIZAGEM AUTÔNOMA: capacidade de	(a) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos; (b) inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos; (c) planificar e gerenciar projetos e portfólios; (d) utilizar ambientes de aprendizagem virtual; (e) organizar atividades extraclasse (passeios, viagens)
7) AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: capacidade de	(a) compreender artefatos de avaliação; (b) reconhecer o desempenho dos alunos; (c) promover autoavaliação dos alunos; (d) analisar erros dos alunos;

Fonte: PEPELF (EUROPA, 2007) apud Stutz e Cristovão (2013)

2 – Expansão dos saberes e as capacidades para o ensino de línguas na formação inicial

a) reconhecer a história do professor e as demandas do trabalho real do gênero profissional do professor da escola;
b) interagir com o sistema educativo (colegas, pais, professores, alunos);
c) desempenhar atividades coletivas (planificação de prescrições locais, discussões em reuniões pedagógicas e com a comunidade em geral);
d) adequar seu desempenho quando confrontado com o rol de situações e tarefas escolares;
e) ressignificar e reformular pré-construtos sociais, ou seja, ressignificar textos orais e escritos da esfera educacional e social.

Fonte: Stutz e Cristovão (2013)

Concepções teórico-metodológicas defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da análise linguística/semiótica

Eulália Leurquin

1. Introdução

Na sala de aula de português língua materna, o professor mobiliza um repertório didático (CICUREL, 2011) constituído de, pelo menos, três tipos de saberes: o saber a ensinar (relacionado aos conhecimentos do conteúdo a ensinar), o saber para ensinar (relacionado aos conhecimentos do trabalho docente) e o saber institucional (relacionado aos conhecimentos prescritos em planos de aula, currículos, planejamentos, leis, documentos, entre outros), conforme definem Hofstetter e Schneuwly (2009).

Para este artigo, elegemos como referência os saberes prescritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com relação ao eixo ensino de Análise linguística/Semiótica. E articulamos a proposta de ensino de língua portuguesa ao quadro epistemológico e teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Sabemos que os saberes institucionais possuem um papel fundamental para a política de ensino da língua portuguesa e que, diferente dos PCN, a BNCC, é “uma referência nacional obrigatória

para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 5). Ela é apresentada como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens” (*op. cit.*, p. 7).

Para este artigo, temos dois objetivos a alcançar: apresentar a proposta do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, do Ensino Fundamental, anos finais, delineada na BNCC, articulando com pontos importantes dos PCN e ressaltando o espaço da Análise linguística/semiótica; e apresentar pontos de convergências entre a proposta da BNCC e a corrente teórica Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

A opção pelo eixo/pela prática de análise linguística/semiótica se deu, porque ele assume o papel de suporte para o bom desempenho do estudante nos demais eixos/nas demais práticas de linguagem (leitura, produção e oralidade). Portanto, serão norteadores desta discussão os seguintes questionamentos: que mudanças podemos observar entre os PCN e a BNCC quanto ao ensino e aprendizagem de Análise Linguística/semiótica? Que relação estabelecemos entre gramática (análise linguística/semiótica) e texto, a partir da BNCC? Que concepções teórico-metodológicas defendidas pelo ISD coadunam com as concepções subjacentes à proposta da BNCC?

Organizamos o desenvolvimento deste texto da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos a proposta de ensino de língua portuguesa da BNCC, ressaltando algumas concepções basilares e estabelecendo relações com os PCN; em seguida, discutimos sobre a centralidade do texto e a análise linguística/semiótica; e, por fim, apresentamos uma reflexão a respeito de concepções teórico-metodológicas defendidas pelo ISD tão caras para a BNCC.

2. A proposta de ensino da língua portuguesa delineada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) contribuiu para o surgimento de um conjunto de ações, traduzidas em programas (Programa Nacional do Livro Didático etc.), projetos (Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa etc.), documentos (Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular etc.), exames em larga escala (Exame Nacional do Ensino Médio, Exame Nacional de Desempenho de Estudos etc.) entre outros. Esse conjunto de ações dá bases para o que aqui denominamos de ensino renovado da língua portuguesa do Brasil.

Dentre esse conjunto de ações, interessa-nos ressaltar os saberes prescritos nos PCN e na BNCC. O primeiro porque, com base em resultados de pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Aplicada, ele nos apresentou uma mudança de perspectiva para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. O segundo porque, dentro do paradigma já delineado nos PCN, há mais de 20 anos, a BNCC é um documento que oficializa tomadas de decisões a fazer e amplia concepções importantes.

Os PCN assumiram-se como a referência para ações desenvolvidas no âmbito do ensino e aprendizagem e no da formação de professores. Foi com eles e neles que a tríade (leitura, produção e análise linguística) se consolidou como a base para o ensino da língua portuguesa; o texto passou a ser a centralidade; os gêneros textuais foram reconhecidos como o objeto de ensino; a oralidade teve seu espaço na sala de aula; e o ensino da gramática deu espaço para o ensino da análise linguística. A questão que fazemos é se

tudo isso permanece na BNCC, então que mudanças podemos nela observar? Indo mais além, questionamos: caso existam mudanças, de que maneira elas têm desdobramentos em sala de aula de língua portuguesa? É sobre esses questionamentos que passamos a tratar.

Nos PCN, a Língua Portuguesa é uma área de conhecimento, situada dentro da grande área Linguagens e suas tecnologias. Mas, ela também é a Língua materna. Na BNCC, ela é apresentada como um componente curricular, também situado na grande área já citada, e como a Língua portuguesa do Brasil. Como podemos observar, o *status* de língua permanece, mas é na BNCC que é reivindicada a identidade de língua brasileira. Enquanto um componente curricular, ela é um objeto de ensino estudado em suas especificidades gramaticais e textuais e enquanto o idioma dos brasileiros, é utilizada para o ensino e aprendizagem dos demais componentes curriculares, para ler e produzir textos nas diversas formas de gêneros textuais.

Na BNCC esses papéis estão bem marcados e, muito mais, orientam as escolas nesse sentido. Isso é muito importante porque este documento faz parte da “implantação de uma política educacional articulada e integrada” (2017) com vistas a mudanças nas salas de aula. Enquanto um documento de caráter normativo, ela

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC focaliza o desenvolvimento de competência e o compromisso com a educação integral do estudante. Para isso, ela se estrutura em torno de quatro eixos (Leitura/escuta, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica), conforme já mencionado, articulando-os com os cinco Campos de atuação (Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo da vida pública e Campo jornalístico-midiático), os Objetos de conhecimento, as 394 habilidades e as dez Competências específicas de Língua portuguesa para o Ensino Fundamental.

Assim como nos PCN, na BNCC, a centralidade do ensino e aprendizagem é o texto nos diversos formatos de gênero textual, conforme podemos constatar:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65).

Mas, é nela que observamos uma ampliação no conceito de texto, a partir do eixo Análise linguística/Semiótica, para dar conta dos textos multissemióticos, provenientes do contexto das práticas de linguagem virtuais. A abordagem para o ensino do gênero também é diferente dos PCN, porque o ponto de partida é o contexto de produção e não o agrupamento dos gêneros textuais. Nesse sentido, a principal mudança consiste em partir dos campos de atuação, da prática social, do contexto de produção e não do agrupamento de gêneros cujo foco está na textualização. Nesse momento, dois fatores são fundamentais: os eixos/prática de linguagem e os campos de atuação porque deles emergem os gêneros textuais.

O Eixo da “*Leitura* compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador” (p. 69). O Eixo da “*Produção de Textos* compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico” (p. 74). O Eixo da “*Oralidade* compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (p. 76). Diferente dos demais eixos, porque não compreende práticas de linguagem, o Eixo da Análise Linguística/Semiótica

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 78).

O trabalho em sala de aula, ancorado no eixo Análise Linguística/Semiótica, é orientado para acontecer nas dimensões da Fonologia, ortografia, sintaxe, morfossintaxe, semântica, variação linguística e Elementos notacionais da escrita. Ao mesmo tempo que a gramática é fortemente presente na BNCC, a ancoragem nas práticas de linguagem marca a necessidade da centralidade no texto e reforça a relação gramática vs. texto, posição marcada, através das habilidades, por exemplo.

As práticas de linguagem estão completamente articuladas com os Campos de atuação que dão origem aos gêneros textuais estudados. Sobre eles, três observações precisam ser feitas: o Campo da vida cotidiana existe apenas nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano); o Campo da vida pública, nos anos finais do Ensino Fundamental se

desdobra em Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública; o Campo das práticas de estudo e pesquisa introduz a cultura da pesquisa em sala de aula da Educação Básica e dá visibilidade aos gêneros textuais do trabalho, conforme podemos observar no quadro que segue.

Quadro 1 – Campos de atuação

ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa.	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático Campo de atuação na vida pública

Dentro do movimento da BNCC, outro elemento de destaque é o conjunto das dez competências específicas:

1. **Compreender a língua** como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. **Apropriar-se da linguagem escrita**, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. **Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos** que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. **Compreender o fenômeno da variação linguística**, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. **Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem** adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. **Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação**, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. **Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.**
8. **Selecionar textos e livros para leitura integral**, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. **Envolver-se em práticas de leitura literária** que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. **Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais** para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (grifos nossos).

Como podemos perceber, cada competência, de certa forma, mobiliza (ou contribui para entender) um conceito ou práticas sociais a serem trabalhados. É possível perceber uma competência a desenvolver relacionada à língua, linguagem, leitura e produção,

variação linguística, literatura, argumentação, a gêneros textuais, texto, selecionar textos, e ferramentas digitais.

Essas competências estão articuladas aos quatro eixos (leitura, produção, oralidade e análise linguística/semiótica). No item que segue, focalizamos o último eixo citado, ressaltando o texto como centralidade para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

3. A centralidade do texto e a análise linguística/semiótica em questão

O texto como centralidade para a prática de análise linguística/semiótica já representa um olhar diferenciado sobre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa do Brasil. E o fato de a análise acontecer sob duas vertentes (linguística e semiótica) contribui para repensar o próprio conceito de texto.

Ao trazer para a centralidade o texto, rompemos com o ensino tradicional de língua portuguesa, representado pelo ensino da gramática normativa, tradicional. A prática da Análise linguística/semiótica em sala de aula apresenta uma proposta de ensino renovado, produtivo da Língua portuguesa. A literatura mostra que, ainda nos anos 1980, Franchi (1988) iniciou uma discussão sobre os tipos de atividades, que foi retomada em 1996 por Travaglia e em 2011 por Geraldi. Na ampliação dessa discussão, também entraram os conceitos de gramática e os tipos de ensino de português. As conclusões a que chegaram os estudos no campo da Linguística Aplicada mostraram que o ensino da gramática tradicional não dava mais conta dos objetivos de professores e alunos. Fato é que, ao unir as atividades epilinguísticas (com foco no uso dos recursos linguísticos) e as atividades metalinguísticas (com foco na sistematização dos recursos linguísticos), surgiu a proposta da Análise Linguística como uma opção teórico-metodológica.

Ao oficializar o texto como centralidade do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, foi ressaltado o tripé: leitura, produção de texto e análise linguística, nos PCN. Essa opção culminou em uma mudança significativa do ensino de Língua portuguesa. O alvo que era no ensino da gramática passa a ser no ensino da Análise linguística. O *status* da gramática passa a ser outro, porque o uso do termo ensino de gramática remete a um ensino tradicional, enquanto o termo análise linguística sugere um ensino produtivo com base em reflexão, como podemos perceber nas palavras de Geraldi (1984, p. 74, grifo nosso),

[...] o uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. [...]

Essencialmente, **a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos**, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina.

O autor tenta diferenciar o ensino da gramática do ensino da análise linguística. Segundo ele, o primeiro tem um compromisso maior em corrigir o texto do aluno, higienizá-lo. Esse termo foi utilizado inicialmente nos PCN, há mais de uma década, conforme podemos constatar na citação seguinte,

As atividades de análise linguística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. [...]

Isso torna possível organizar um trabalho didático de análise linguística, aqui denominado "Análise e reflexão sobre a língua", cujo **objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral**. (BRASIL, 1998, p. 48, grifos nossos).

Nos PCN, o termo *análise linguística* se limita à realidade dos textos escritos e/ou orais. Essa visão foi ultrapassada na BNCC, quando o texto permanece a centralidade do ensino e aprendizagem, porém o conceito de Análise linguística é ampliado. A ele é incorporado o termo semiótica (Análise Linguística/Semiótica). Tal posicionamento exige uma revisão no conceito de texto, pois enfatiza o texto multissemiótico e os gêneros diversos oriundos das interações virtuais.

No eixo Análise Linguística/Semiótica, os conhecimentos linguísticos estão relacionados à ortografia, à pontuação, aos conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros. Eles constituem o conjunto de saberes grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos. São mobilizados na prática de leitura/escuta e de produção de textos, através da estratégia de reflexão sobre a língua e do seu uso em situações reais, marcando a própria dinâmica e funcionalidade da Análise Linguística/Semiótica. Neste eixo, reconhecemos dimensões conforme o quadro que segue:

Quadro 2 – Dimensões da Análise linguística/Semiótica

DIMENSÕES	CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS
Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).

(continua)

<p>Sintaxe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
<p>Semântica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como, aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
<p>Elementos notacionais da escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer). (continua) • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: Elaboração própria

Ao considerar a proposta da BNCC e os seus avanços em relação aos PCN, é imperativo pensar a sala de aula e a transposição didática. Nesta proposta, observamos traços de um ensino renovado de língua, em construção. A proposta de ensino renovado, sobre a qual nós nos remetemos neste texto, tem origem nos estudos desenvolvidos dentro do contexto do Interacionismo sociodiscursivo, através de Bulea-Bronckart (2017), quando ela trata do ensino da gramática.

No tópico que segue, nosso objetivo é apresentar pontos de convergências entre esta proposta e a corrente teórica Interacionismo Sociodiscursivo e o nosso alvo são as concepções teórico-metodológicas.

4. Concepções teórico-metodológicas defendidas pelo ISD e a proposta da BNCC

Para estabelecer uma relação entre o quadro teórico ISD e a proposta de ensino da BNCC, ressaltamos a epistemologia deste referencial teórico e posicionamentos deste documento e concepções-metodológicas basilares presentes em ambos. O questionamento que norteará esse item é mediado pelas perguntas: Em que orientação epistemológica se situa o ISD? Que concepções teórico-metodológicas defendidas pelo ISD coadunam com as subjacentes à proposta da BNCC, quanto ao ensino da Análise linguística/semiótica (ou Ensino renovado da gramática)?

a) Em que orientação epistemológica se situa o ISD?

As proposições teóricas do ISD derivam de uma *psicologia da linguagem* orientada pelos princípios do Interacionismo Social, conforme esclarece Bronckart na clássica obra *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*

e reforça na sua mais recente obra *Théories du langage: nouvelle introduction critique*. Assim situado, o ISD entende que qualquer que seja o tamanho da unidade linguística, elas devem ser compreendidas como condutas humanas (ou propriedade das condutas humanas). Posicionado nesse quadro epistemológico, o ISD articula correntes da filosofia e das ciências humanas em torno da tese de que “As propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**.” (BRONCKART, 1999, p. 21, grifos do autor).

E, seguindo esse posicionamento, defende que a investigação se interessa pelas condições sob as quais desenvolveram formas particulares de organização social e forma de interação de caráter semiótico. Com base nesse pensamento, Bronckart ancora-se em estudos realizados em demais áreas de conhecimento (psicologia, filosofia, linguística, educação e sociologia) cujo ponto de convergência é o posicionamento epistemológico (interacionismo social), para propor o quadro teórico do Interacionismo sociodiscursivo⁶¹.

Na sua última obra *Théories du langage: nouvelle introduction critique*, Bronckart (2019, p. 277) apresenta o ISD como uma corrente teórica desenvolvida em Genebra na ampliação da “*psicolinguística autônoma*”. Nesta obra, o ISD é apresentado em três níveis constitutivos de sua arquitetura textual (a infraestrutura, a coerência textual e a coerência interativa), além do seu aparelho nocional, que se organiza na ordem descendente, conforme propõe Volochinov, marcando uma mudança na apresentação do ISD.

Na perspectiva do ISD, a infraestrutura do texto faz parte do primeiro nível de análise e possui dois componentes, sendo que um está centrado na dimensão temática e em sua organização (*a planificação dos conteúdos temáticos*) e o outro é os tipos de

⁶¹ Para aprofundamento sobre a construção teórica e epistemológica do ISD, ler Bronckart (2019, 1999).

discurso. O segundo nível é constituído de operadores que asseguram a coerência temática (a conexão e a coesão nominal) e o terceiro nível trata da coerência interativa (as modalizações e as vozes). Essa reorganização em níveis representa uma mudança significativa no quadro teórico já apresentado, quando o texto era apresentado em três camadas.

Segundo Bronckart (2019), o ISD propõe três tipos de trabalho: trabalhos empíricos de ordem psicolinguística/linguística; trabalhos visando o desenvolvimento da linguagem e das condutas de criança; e trabalhos centrados nas problemáticas do ensino das línguas e de formação de adultos, professores principalmente. Nossas pesquisas estão localizadas no último tipo de empreendimento do ISD e trazem em evidência o ensino da Análise linguística/Semiótica, neste texto, dialogando com posicionamentos do ISD sobre o Ensino renovado da gramática.

b) Que concepções teórico-metodológicas defendidas pelo ISD coadunam com as subjacentes à proposta da BNCC, quanto ao ensino da Análise linguística/semiótica (ou gramática)?

Inicialmente, é preciso dizer que a reflexão sobre o ensino de gramática não aconteceu apenas no Brasil. Ela resulta da insatisfação com a didática de língua que se fundamenta em princípios e práticas das “gramáticas tradicionais”. Na literatura francófona, por exemplo, temos o projeto de renovação do ensino gramatical, conforme apontam Bronckart (2019) e Bulea-Bronckart e Gagnon (2017), embora este projeto tenha recebido críticas consistentes.

No Brasil, o uso do dueto Análise linguística/semiótica marca uma perspectiva diferenciada para o ensino da gramática; exige uma reflexão sobre o uso da língua nas práticas sociais, conforme já dissemos no primeiro item deste texto.

Depois, precisamos também dizer que o ponto maior de convergência entre o ISD e a BNCC, documento basilar para as referências do ensino da Educação Básica brasileira, está na epistemologia (interacionista social). É, portanto, essa particularidade que pode facilitar as aproximações percebidas sobre o desenvolvimento e a formação do humano e do profissional; a valorização das práticas de linguagem e do contexto de produção, onde se originam os gêneros textuais; o texto como centralidade para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa e o gênero textual como objeto de análise linguística/Semiótica em sala de aula. Emergem dessas posições concepções importantes e referências.

Sobre a formação e o desenvolvimento do estudante, observamos, na introdução da BNCC, o seguinte posicionamento:

Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso).

Esta posição dialoga com o quadro epistemológico assumido pelo ISD claramente apresentado por Bronckart (1999) ao se alinhar aos estudos de Vygostsky, refutando a posição dualista, herdada de Descartes, e defendendo a epistemologia monista de Spinoza, revisitada, conforme já dissemos. A interação social como posicionamento epistemológico exige pensar, pelo menos, na concepção de **texto, linguagem, atividades de linguagem e gêneros de textos.**

O outro ponto de aproximação diz respeito ao **contexto de produção** das atividades de linguagem, isto é, o “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sob a forma como o texto é organizado” (*op. cit.*, p. 93) e os campos de atuação trazidos na BNCC, espaços que definem os gêneros textuais a depender do propósito comunicacional. Ao inserir o contexto de produção, o ISD apropria-se dos estudos de Habermas sobre os mundos representados para tratar do contexto físico e do contexto sociossubjetivo. O contexto de produção é um conceito mais amplo, possui dois planos e quatro parâmetros bem definidos em cada plano. O conjunto dos parâmetros do plano físico (lugar de produção, momento, emissor e receptor) define o campo de atuação (campo da vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, vida pública, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública), espaço das atividades de linguagem.

O contexto de produção também faz discutir o texto, objeto de análise do ISD e central para o ensino da Análise Linguística/Semiótica na BNCC. Algumas vezes de maneira contextualizada e reflexiva e outras vezes não desta forma, como observamos a seguir:

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.

(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.

Em particular, sobre as questões relacionadas ao ensino da gramática, encontramos no Eixo Análise Linguística/Semiótica, que “envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o

sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (BRASIL, 2017, p. 78). Tal posição assumida no Brasil se aproxima ao que Bulea-Bronckart denomina de ensino renovado de gramática, em suas obras *Didactique de la grammaire: une introduction illustrée* (BULEA-BRONCKART, 2015) e *Former à l’enseignement de la grammaire* (BULEA-BRONCKART; GAGNON, 2017). A autora apresenta elementos de reflexão sobre uma formação de professor para o ensino renovado da gramática, a partir dos questionamentos: quais concepções estão presentes quando falamos sobre a gramática? O que ensinar na sala de aula de gramática? Por que ensinar gramática e como ensinar gramática?

O espaço limitado deste texto não permite concluir a discussão sobre um tema de tamanha importância, por isso foram feitas opções. Sobre elas passamos a apresentar considerações finais, na expectativa de que possam motivar a continuação da discussão.

5. Considerações finais

Podemos apresentar muitas conclusões, mas não podemos deixar algumas fora dessas considerações finais:

- a) A BNCC mantém a proposta de um ensino produtivo da língua portuguesa, ampliando, atualizando e se ajustando às necessidades contemporâneas da comunicação humana;
- b) As mudanças trazem desdobramentos bastante significativos para a sala de aula e, por esta razão, há uma necessidade urgente de investir na formação do professor;
- c) A relação gramática vs. texto na BNCC, assegurada no eixo Análise linguística/Semiótica, é fortalecida na realização das práticas de linguagem, leitura, produção e oralidade, pelo próprio estatuto delegado ao texto neste documento;

- d) O ISD pode ter um papel significativo na orientação para a produção das atividades de linguagem, pela sua abordagem epistemológica e pelo seu quadro teórico;
- e) Por fim, nós temos um trabalho importante na escola: ensinar o estudante brasileiro a assumir seus papéis nos grupos sociais dos quais ele participa; ensinar a ler para não permitir que ninguém decida por ele nada que apenas a ele cabe o direito de decidir. Neste sentido, os saberes a ensinar assumem um papel fundamental na prática de leitura (de produção e de oralidade);
- f) É necessário investir em uma didática do ensino da Análise linguística/Semiótica (ensino renovado da gramática).

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: SEF, 1998.

BRONCKART, J.-P. **Théories du langage**: nouvelle introduction critique. Bruxelles: Edition Mardaga, 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.-P.; BULEA-BRONCKART, E. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BULEA BRONCKART, E. **Didactique de la grammaire**: une introduction illustrée. Genève: Université de Genève, FPSE, 2015.

BULEA-BRONCKART, E.; GAGNON, R. **Former à l'enseignement de la grammaire**. Lille : Septentrion Presses Universitaires, 2017.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues**. Agir professoral et pratiques de classe. Paris: Didier, 2011.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. *In*: São Paulo. **Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. **Transformation des savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2009.

KLEIMAN, Â.; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática**: metalinguagem para principiantes. São Paulo: Pontes, 2018.

LEURQUIN, E. V. L. F.; GONDIM, A. A. L.; SILVA, M. C. Lugar da Gramática na Aula de Português. *In*: OSÓRIO, P.; LEURQUIN, E.; COELHO, M. da C. (org.). **O espaço da gramática em sala de aula de português língua não materna**. Coleção AILP. v. 1. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua portuguesa, São Paulo: Contexto, 2004.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar a gramática na escola?** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SILVA, M. C. **Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas em português língua estrangeira**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, M. C. **Letramento acadêmico em situação de ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – em andamento.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º Graus. São Paulo: Cortez, 1996.

Formação de professores e ensino de gramática com foco nas práticas de análise linguística

Ana Maria de Mattos Guimarães
Fernanda Vanessa Machado Bartikoski

O ponto de partida: o processo de formação continuada desenvolvido

No espírito do projeto que desenvolvemos atualmente⁶², em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de uma cidade de médio porte do sul do Brasil, estabelecemos trabalho de formação continuada junto a professores de Língua Portuguesa (tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do Ensino Fundamental). Afastamos-nos do formato tradicional das formações⁶³, para aproximar-nos das vivências praxiológicas dos professores, em movimentos que entrelaçam a reflexão epistemológica com a práxis. Apoiamos-nos no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e seu interesse nas mediações formativas, no caso voltadas para o sistema educativo brasileiro. Concebemos uma formação em ciclos, que se prolonga com a criação de comunidades de desenvolvimento profissional, as quais se pretende que permaneçam como lócus de discussão e de formação. A seguir, apresentamos, de forma resumida, os ciclos desenvolvidos (cf. GUIMARÃES; CARNIN, 2019).

62 Trata-se do projeto de pesquisa *Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas*, apoiado pelo CNPq, através do Edital Universal 01/2016, e coordenado pela primeira autora deste capítulo. Vincula-se também ao projeto *O papel de comunidade de desenvolvimento profissional no trabalho de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a mudança de paradigmas e para implementação de propostas didáticas*, coordenado pela primeira autora e aprovado na Chamada CNPq 9/2018, Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

63 O formato tradicional das formações a que nos referimos é aquele em que o professor é um mero ouvinte, que apenas recebe informações do formador. Tais formações se organizam em torno de palestras e seminários, sem um trabalho integrador entre formador(res) e professores nem entre os próprios professores.

- Ciclo 1: sensibilização para a participação efetiva na formação e para os conceitos considerados estruturantes/reguladores das práticas. Este foi um ciclo voltado para o conjunto dos cursistas (professores de 5º ano, de Língua Portuguesa dos anos finais e coordenadores pedagógicos), sempre preocupado com atividades dinâmicas, que fizessem os professores saírem do lugar de espectadores.
- Ciclo 2: discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e sua proposta de ensino de língua materna, através dos quatro eixos nela propostos: oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística, trabalhados em oficinas diferentes.
- Ciclo 3: síntese globalizadora: revisão dos conceitos-base que nortearam todas as oficinas e exploração do dispositivo didático dos projetos didáticos de gênero (PDG), como uma forma de trabalhar os diferentes eixos em conjunto⁶⁴.
- Ciclo 4: vivência comunitária entre os professores cursistas e os mentores, integrantes do grupo de pesquisa que preparou o curso, para elaboração de PDG adequado às turmas em que os docentes lecionam Língua Portuguesa.
- Ciclo 5: retorno à práxis para discussão com os alunos do planejamento dos PDG (escolha do tema e do(s) gênero(s) de texto), seguida de volta à vivência comunitária com os mentores para (re)construção do planejamento do PDG, incluindo o modelo didático do gênero a ser trabalhado e a preocupação com atividades que possam abarcar o trabalho com os diferentes eixos de integração (cf. BRASIL, 2017) – escrita, leitura, análise linguística e oralidade.

64 Não propusemos esse dispositivo como a única estratégia a ser utilizada, enfatizamos também a necessidade de desenvolver atividades mais específicas de um determinado eixo, como seria, por exemplo, o caso de um tópico linguístico-textual que atravessasse diferentes gêneros de texto, sobre o que também trataremos neste texto.

- Ciclo 6: apresentação pelos professores dos PDG desenvolvidos, em aula aberta para a comunidade universitária e com convidados-debatedores, pesquisadores externos à formação.
- Ciclo 7: vivência de comunidades de desenvolvimento com apoio da Secretaria Municipal de Educação do município parceiro e mentoria do grupo de pesquisa de forma presencial ou a distância. Desenvolvimento não só de PDG, mas também de projetos mais focados em objetos gramaticais ou em competências relacionadas à produção escrita.
- Ciclo 8: maior envolvimento dos professores que participaram da formação e das comunidades de desenvolvimento profissional, agora também como mentores de outros professores que se agregarão a essas comunidades. Os próprios professores da rede com mais experiência nas práticas vivenciadas passam a mentorar os novos professores que chegam às comunidades, numa formação muito semelhante à das comunidades de prática, aproximando-se dos traços definidores dessas comunidades, como os elencados por Holmes e Meyerhoff (1999). Os pesquisadores permanecem ligados a essas comunidades, como apoio para resolução de dúvidas e tomada de decisões.

Estamos vivenciando o Ciclo 8, o da formação das comunidades de desenvolvimento, e é a partir dele que mostraremos o trabalho com o ensino e aprendizagem de gramática. Antes, entretanto, precisamos voltar ao Ciclo 2, quando o eixo da análise linguística proposto pela BNCC foi tratado em oficina específica⁶⁵, sintetizada no quadro a seguir:

⁶⁵ Seguindo a BNCC (BRASIL, 2017), objeto do Ciclo 1 da formação, intitulamos a oficina que será descrita como Oficina sobre Análise Linguística. Salientamos que, para a ocasião, optamos por não adentrar no tratamento da *semiótica*, por acharmos que mais um conceito novo, além da própria análise linguística, poderia suscitar dúvidas e discussões que fugiriam do nosso objetivo principal, que era o de estudar mais a fundo a análise linguística e sua operacionalização no ensino de língua materna.

Quadro 1 – Resumo da Oficina sobre Análise Linguística

PRIMEIRO ENCONTRO	
ATIVIDADES	OBJETIVOS
1) Apresentação de uma atividade de gramática desenvolvida em sala de aula: - Professores: minha(s) proposta(s) para o ensino de gramática. - Coordenadores: um exemplo de atividade que julga ser frequente na sua escola.	- Conhecer os tipos de atividades que circulam nas aulas de Língua Portuguesa; - Compreender quais são as concepções de linguagem adotadas pelos professores.
2) Discussão do conceito de análise linguística presente na BNCC (BRASIL, 2017), a partir da seguinte pergunta: <i>De que forma o eixo da análise linguística pode se materializar em nossas práticas em sala de aula?</i>	- Articular os pressupostos presentes na BNCC com a prática dos professores em suas salas de aula.
3) Dinâmica em grupos para a construção de uma tabela comparativa: ensino tradicional de gramática x análise linguística.	- Construir uma compreensão conjunta a respeito das diferenças presentes no ensino tradicional de gramática e na prática de análise linguística.
4) Apresentação dos diferentes tipos de atividades e suas principais características (atividades linguística, epilinguística e metalinguística, segundo Franchi (1988)).	- Abordar os tipos de atividades com base nos objetivos presentes em cada um deles; - Discutir, a partir de exemplos dos livros didáticos, os objetivos que subjazem a cada tipo de atividade.
5) Análise das atividades de gramática trazidas pelos professores e coordenadores à luz dos tipos de atividades.	- Propor uma reflexão sobre as atividades que os docentes fazem em sala de aula, seus objetivos e sua relação (ou não) com a análise linguística; - Diferenciar os objetivos de propostas de ensino voltadas para a (1) análise linguística em interação com os gêneros de texto e (2) para o ensino focado em tópicos linguístico-textuais.

SEGUNDO ENCONTRO	
ATIVIDADES	OBJETIVOS
6) Relação entre o ensino de gêneros e as abordagens para o ensino de língua (ensino tradicional de gramática e análise linguística).	- Discutir como se dá a prática de análise linguística com base nos gêneros de texto.
7) Análise linguística no projeto didático de gênero (PDG).	- Mapear quais elementos linguísticos eram significativos para a escrita do gênero panfleto; - Propor uma atividade de análise linguística.
8) Atividades de análise linguística: os professores no papel de alunos.	- Expor os docentes a uma experiência didática, em que eles estivessem no papel de alunos, a fim de que pudessem experimentar atividades de análise linguística; - Discutir a experiência.
9) Dinâmica de encerramento: <i>O que levo desta oficina sobre análise linguística?</i> e <i>O que eu ainda quero aprender sobre o assunto?</i>	- Reconhecer quais foram as aprendizagens mais significativas dos docentes ao longo da oficina; - Saber quais foram as limitações da oficina, para alterá-la/repensá-la para as próximas formações.

Fonte: Bartikoski e Matias (no prelo)

A apresentação de atividades de gramática desenvolvidas em sala de aula pelos professores-participantes da formação nos forneceu importantes pistas de como eles entendiam o ensino de gramática. De forma geral, as atividades sempre eram iniciadas com a exposição de um texto, pertencente a diferentes gêneros, como conto, letra de música e notícia, seguido de perguntas de interpretação. Após análise dessas atividades, foi possível detectar dois tipos de propostas: atividades de retirada ou de classificação

de palavras oriundas do texto lido, ou perguntas voltadas para os efeitos de sentido em razão de alguma escolha lexical, tempo verbal, etc.; como os exemplos a seguir pretendem ilustrar.

- Interpretação do texto no caderno:

1- Interpretação da história:

- Qual o título da história? Por que ela recebeu este título?
- Qual a personagem principal da história? Ela passa por uma mudança, qual?
- Na sua opinião, por que Maria sempre fazia tudo o que as outras ovelhas faziam?

Faremos a correção coletivamente das perguntas, após, será realizado um diálogo sobre autonomia e identidade. Em que momentos agir enquanto grupo nos faz crescer e como perceber que nem tudo que os outros fazem é bom para nós.

- (Caderno) – após colocar esta atividade no quadro, retomar o que quer dizer cada um dos termos.

2- Retire do texto:

- 2 substantivos próprios:
- 2 substantivos comuns:
- 2 adjetivos:
- 2 palavras dissílabas:
- 2 palavras monossílabas:

Figura 1 – Exemplo 1

Fonte: Professora Bárbara⁶⁶ (2018)

A Atividade 1 ilustra a sequência da aula e mostra que a professora entende que deve partir do texto para ensinar gramática. No entanto, embora parta do texto, este se mostra como um pretexto para a prática do “extrativismo gramatical”. Tal atividade não foi a única a nos revelar o entendimento de que bastava tomar o texto como base para as atividades de gramática para que a aprendizagem fosse contextualizada e significativa para os alunos.

O último exemplo, a seguir, mostra investimento em atividades voltadas para a análise dos efeitos de sentido, conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2017). Preocupou-nos, entretanto, a ideia de que bastariam algumas perguntas isoladas para dar conta das questões de análise linguística. Tais exemplos foram o ponto de partida para revisar com os docentes as concepções básicas sobre gramática.

66 Para preservar a identidade dos professores participantes da formação, salientamos que os nomes dados a eles neste texto são fictícios.

Questionário sobre o texto "Príncipe Cinderelo"

Leia novamente e atentamente o texto Príncipe Cinderelo e responda as perguntas conforme segue:

1. Se na frase "A fada era muito atrapalhada e acabou transformando Cinderelo em um macaco enorme e peludo.", substituíssemos a palavra "atrapalhada" por eficiente, mudaria o sentido de toda a frase? Por quê? Quantas orações temos nesta frase? Por quê? _____

2. Qual a intenção do autor na linha 8 em utilizar a palavra "sujinha"? _____
3. Qual a função da palavra "um" na frase da linha 8? _____

4. Por que as frases da linha 10 e 11 estão entre aspas? _____

5. A palavra "você" da linha 12 faz referência a qual personagem? _____

6. Na linha 16 qual a intenção do autor em usar a palavra "será" em maiúsculo? _____

7. Na linha 24, qual a intenção do autor em usar a conjunção "mas"? _____

Figura 2 – Exemplo 2

Fonte: Professora Ana Paula (2018)

Afinal, de que ensino de gramática estamos falando?

Renomeado de análise linguística/semiótica pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), o ensino dos objetos gramaticais é visto, no documento, sobretudo pelos efeitos de sentido que podem ocasionar nas diferentes práticas de linguagem. Compreendemos a importância de acentuar essa questão, mas o ensino de gramática pode ser visto apenas por esse ângulo?

Entendemos que devemos pensar o ensino de gramática de forma plural, a partir de uma concepção de linguagem voltada para a interação, em que o estudo da linguagem se dá em situações de uso da língua, uma vez que é na interação que o sujeito age e se relaciona com o outro e com o mundo (GERALDI, 2006). Enfatizamos a importância de o ensino gramatical permitir que os alunos construam conhecimentos sobre o sistema da língua, assim como desenvolvam competências úteis para a produção e compreensão de textos. Nesse sentido, segundo Bulea-Bronckart (2016), é preciso articular o ensino gramatical e o textual, sem hierarquizar um ou outro. Por outro lado, reconhecemos que essa articulação é extremamente difícil, haja vista que se fala de renovação do ensino de gramática desde a década de 1980 (cf. GERALDI, 2006 [1984]). Ao adentrarmos a realidade da sala de aula de Língua Portuguesa (cf., por exemplo, GUIMARÃES, 2006, 2010), encontramos, muitas vezes, um ensino de gramática bastante mecânico, desarticulado do uso nas diferentes práticas de linguagem, com frequência, como equivalente à extração de elementos do texto. Parece haver uma repetição de conteúdos gramaticais ao longo da escolaridade, com predomínio da função metalinguística, ou melhor, da nomenclatura gramatical, e da descontextualização dos elementos gramaticais ensinados. Em alguma medida, essas questões puderam ser constatadas a partir dos exercícios de gramática apresentados pelos professores em formação na Atividade 1 da Oficina sobre Análise Linguística, conforme ilustramos na seção anterior.

A concepção de linguagem na base dessa perspectiva continua sendo a de entendê-la como norma, como homogênea, desvinculada das diferentes práticas que a concretizam. O processo de mudança de uma concepção para a outra, que parece estar claro dentre os estudiosos da área (ANTUNES, 2014, 2007, 2003; GERALDI, 2006; MENDONÇA, 2006, entre outros), ainda está obscuro para grande parte dos docentes e continua a desafiar aqueles que se propõem a pensar sobre como transpor didaticamente essas diferenças,

no que se refere ao ensino de gramática. Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) em 1998, nota-se uma preocupação com novos objetivos para o ensino da gramática, como uma nova forma de analisar e refletir sobre os fenômenos linguísticos, a partir da delimitação de princípios organizadores dos conteúdos a serem ensinados, numa dinâmica que envolve: “[...] USO → REFLEXÃO → USO [...]”. (BRASIL, 1998, p. 40). O ponto de partida é o *uso*. Sua base está nas práticas de leitura e de escuta, de produção de textos orais e escritos. Na *reflexão*, encontra-se a análise linguística, que só é concretizada em função do uso linguístico. Por fim, após a reflexão, volta-se ao *uso*. Entendemos que, na base dessa reflexão, deve estar a construção de conhecimento do sistema pelo aluno, que necessita manipular o fato linguístico, explicá-lo, justificá-lo, exemplificá-lo, de forma recorrente e organizada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 retoma os princípios dos PCN, propondo o eixo da análise linguística/semiótica, que

[...] envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2017, p. 78).

Vista de forma integrada aos demais eixos, parece não haver espaço para um estudo autônomo de certos objetos gramaticais que, a nosso ver, necessitariam ser estudados com mais profundidade e, sobretudo, com sistematicidade. Estamos falando de uma ampla compreensão e sistematização dos usos da língua, não apenas voltados para um determinado gênero de texto ou visto sempre dentro de uma função textual, mas como conhecimento

científico, como já propõem alguns autores (PERINI, 2010; CAMPS, 2006; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016), para o aprofundamento do conhecimento acerca de elementos linguísticos intrassentenciais. Volta-se à questão da necessidade de se articular conhecimentos sobre sistema da língua, ao mesmo tempo em que se desenvolvem competências relacionadas a textos.

Ao estabelecer um paralelo com a leitura e a escrita, Mendonça (2006) observa que os avanços no ensino desses dois eixos vêm ocorrendo paulatinamente, enquanto isso não ocorre com a gramática, em que o ensino parece ser como sempre foi. Esse não é um problema restrito ao Brasil. Bronckart (2017, p. 95, acréscimo nosso), no contexto do ensino da Suíça francófona, aponta para o fato de que as tentativas de renovação do ensino de gramática até o momento foram fracassadas, ao dizer que “[...] o fracasso nesse campo [gramática] é tamanho que constitui o maior problema para cuja resolução a didática da língua deveria hoje se voltar.”

Para tentar dar conta dessa questão, em nosso contexto de formação continuada, propomos desenvolver um ensino plural da gramática. Nesse sentido, entendemos importante a reflexão que Franchi (1988) faz sobre atividades visando ao ensino da gramática: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Franchi (1988, p. 36) explica que a atividade linguística consiste em praticar a própria língua, o uso; ou, com suas próprias palavras, “[...] o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”. Por extensão, ao se aprofundar nos estudos linguísticos, o aluno será capaz de operar sobre a linguagem, analisar os efeitos de sentido, comparar expressões, entre outras ações, em que são exploradas as várias possibilidades do texto, no que Franchi (1988) denomina de atividades epilinguísticas. É nesse tipo de atividade que se espera que o aluno conheça a riqueza de sua língua, que há muitas formas linguísticas que podem ser usadas na fala e na escrita, que faça reflexões, ainda que intuitivas, sobre a língua.

É muito importante a manipulação dos fenômenos linguísticos, ou seja, o aprendiz em contato ativo com textos deve ter a oportunidade de manipular expressões enfatizadas pelo professor, seja trocando-as por outras, seja deslocando-as, ou mesmo levando-as para outros contextos.

A atividade metalinguística está voltada para a sistematização da língua e sua descrição; essa etapa abrange também o uso de nomenclaturas, não como foco, mas como consequência do estudo. Cabe ao professor pensar se é necessário ou não, a partir da sua proposta de ensino, apresentar a nomenclatura a seus alunos. Suassuna (2012) pontua que refletir sobre e conhecer a nomenclatura faz com que se tenha uma linguagem científica própria. Além disso, a nomenclatura é importante também para que os alunos tenham meios de pesquisar e de tirar dúvidas em gramáticas, manuais ou dicionários, o que ficaria bem difícil sem esse conhecimento terminológico.

A atividade metalinguística deixa de ser focada no domínio de conceitos e de nomenclaturas, em que a aula é constituída em torno de três ações: parte-se da conceituação do conteúdo gramatical e apresenta-se exemplos para, por fim, trazer exercícios de classificação e de identificação do conteúdo em questão. Ao partir de uma concepção de ensino plural de gramática, essa atividade busca construir uma compreensão sistemática acerca do objeto estudado, indo além das práticas tradicionais.

Tais atividades, embora tenham objetivos diferentes, contribuem para a organização e o andamento de projetos de ensino tanto voltados para a produção de textos, em que a gramática aparece como um conhecimento transversal, quanto relacionados ao conhecimento de determinados tópicos linguístico-textuais. Em suma, tais atividades permitem a manipulação dos fatos linguísticos pelos alunos e a reflexão feita a partir dessa manipulação para chegar à sistematização.

Para qualquer uma das atividades referidas, mesmo as que não exigem diretamente conceitos e nomenclaturas gramaticais, é necessário que o professor domine o conhecimento metalinguístico, pois tal conhecimento é o que vai nortear a sua prática e o modo como será conduzido o trabalho com a língua/linguagem em sala de aula. Além disso, o direcionamento e o estímulo dado pelo professor a seus alunos durante a realização das atividades epilinguísticas é o que vai trazer sentido às atividades metalinguísticas.

Por uma proposta de ensino plural

Diante do que argumentamos até agora e dentro do projeto de pesquisa que compartilhamos⁶⁷, estamos encaminhando três possibilidades de transposição didática de objetos gramaticais, duas delas voltadas para questões linguístico-textuais e uma voltada para questões linguísticas intrassentenciais. Salientamos que, para fins de escrita deste texto, deter-nos-emos nas duas primeiras possibilidades, as voltadas para as questões linguístico-textuais, as quais serão explicadas a partir de nosso contexto de formação.

Em um primeiro momento, acentuamos a importância de considerarmos a exploração de elementos linguísticos como objetos de ensino relacionados ao gênero de texto que embasa uma proposta integrada com leitura e escrita. Isso apareceu desde o Ciclo 2 do processo de formação e foi salientado no Ciclo 6, na proposta dos PDG desenvolvidos pelas professoras em formação continuada, como nos exemplos abaixo.

⁶⁷ Está inserida neste projeto a tese da segunda autora, provisoriamente intitulada "A gramática nas aulas de Português: propostas para o Ensino Fundamental", com defesa prevista para 2021.

Quadro 2 – Quadro-síntese de duas propostas

PROFESSORA	TURMA	GÊNERO	ELEMENTOS LINGUÍSTICO-TEXTUAIS SIGNIFICATIVOS
Luciana	5º ano	Verbetes de glossário	- Uso da 3ª pessoa - Nominalização - Paralelismo sintático
Caroline	8º ano	Artigo midiático de divulgação científica	- Vozes sociais - Recursos para captação do leitor

Fonte: Elaboração própria

A delimitação de quais elementos linguístico-textuais significativos iriam ser explorados no decorrer de um PDG foi feita a partir da definição das seguintes etapas: (i) seleção, no modelo didático do gênero a ser estudado, de elementos linguístico-textuais⁶⁸ significativos à produção do gênero-alvo; (ii) diagnóstico desses elementos nas produções iniciais dos alunos; (iii) planejamento de oficina(s), dentro do PDG, voltadas para o estudos dos elementos linguístico-textuais significativos, com base, principalmente, em atividades linguísticas e epilinguísticas; (iv) comparação entre a produção final do gênero e a produção inicial, como forma de analisar o sucesso (ou insucesso) do ensino desses elementos.

Assim, ainda nos ciclos iniciais da formação, delimitamos uma forma de trabalhar com a gramática: interação entre a produção de um determinado gênero de texto e estudo de elementos linguístico-textuais para a sua produção.

68 Para a composição do modelo didático do gênero, foram analisados diferentes textos do mesmo gênero, seguindo-se o modelo de arquitetura interna dos textos, proposto por Bronckart (1999). Para a escolha dos elementos linguístico-textuais, foram enfatizados os mecanismos de textualização de conexão e coesão, que exploram os recursos linguísticos que asseguram a progressão temática.

Para ir além da relação com um determinado gênero, no decorrer das reuniões das agora formadas comunidades de desenvolvimento profissional, reforçamos a negociação de sentidos que estabelecemos com os professores em formação e projetamos propostas de ensino voltadas à gramática, sempre priorizando:

- a importância do conceito de gramática a partir do entendimento de linguagem como interação: a atividade linguística propicia o contato com a linguagem em uso, por meio da escrita, da leitura e da oralidade;
- o entendimento de que o ensino plural de gramática leva à reflexão sobre a língua, num processo que envolve atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas;
- a utilização de produções textuais dos próprios alunos ou produções contemporâneas para manipulação dos fenômenos linguísticos: operar sobre a linguagem, analisar os efeitos de sentido, comparar expressões, entre outras ações, para, posteriormente, como consequência do estudo sobre a língua, voltar-se para a sua sistematização e descrição, incluindo o uso de nomenclaturas.

Visando a dar continuidade às discussões empreendidas no âmbito da formação, no sentido de propor um ensino de gramática pensado em duas direções: nas contribuições da gramática à produção de textos e destes para a compreensão do sistema da língua, estamos desenvolvendo três formas de transposição didática do objeto gramatical⁶⁹: (1) trabalho com elementos linguístico-textuais significativos para o gênero em destaque; (2) trabalho com tópicos linguístico-textuais que sejam transgenéricos, isto é, que sejam significativos para vários gêneros; e (3) trabalho com a gramática enquanto conhecimento científico.

69 Autores como Mendonça (2006), Camps (2006), Antunes (2014), Simões *et al.* (2012), Oliveira

Ao tratarmos dos tópicos linguístico-textuais, estamos considerando aqueles que perpassam diferentes gêneros (como os organizadores textuais, que geram conexões entre as macroideias do texto; relações de coesão nominal – incluindo progressão referencial, com retomadas anafóricas nominais e pronominais e catáforas –, e de coesão verbal – mediante estudo de aspecto, tempos e modos verbais). Compreendemos que seu estudo merece projeto específico, sempre pensado a partir das capacidades linguísticas dos alunos e da progressão de suas aprendizagens, numa abordagem que chamamos de transgenérica.

Seguindo uma abordagem descendente, os textos dos alunos seriam o primeiro passo para a seleção dos tópicos linguístico-textuais, objetos de didatização ao longo do ano escolar. Assim, a opção pelo ensino de determinado tópico viria das necessidades apresentadas pelos próprios alunos, evidenciadas, por sua vez, pelas suas produções textuais. Para isso, poderíamos pensar em etapas: (i) análise de textos produzidos pelos alunos, como forma de verificar qual(is) tópico(s) (ainda) não teve (tiveram) sua aprendizagem consolidada ou, até mesmo, não é (são) contemplado(os) nos textos; (ii) produção de uma descrição do tópico selecionado, para que se possa abranger diferentes usos do tópico em estudo, tendo como recursos de pesquisa: (a) gramáticas com perspectivas diferentes, como, por exemplo, a gramática normativa, a gramática descritiva e a gramática pedagógica; (b) obras de referência da área da Linguística; (c) seleção de corpus de textos pertencentes a diferentes gêneros de texto, para a observação dos usos e das regularidades do tópico em estudo; (iii) visando à transposição didática: produção de um projeto de ensino voltado para o tópico linguístico-textual a ser ensinado; (iv) pilotagem da proposta de ensino a partir de atividades linguísticas

e Quarezemin (2016), Bulea-Bronckart (2015, 2016), entre outros, já desenvolveram propostas de transposição didática de objetos gramaticais ou já descreveram caminhos possíveis de serem percorridos para um ensino de gramática renovado. Entendemos que também podemos contribuir com nossa pesquisa à medida que pretendemos articular três diferentes propostas, tendo como *locus* de desenvolvimento uma formação continuada de professores.

e epilinguísticas, para, após, chegar a atividades metalinguísticas (utilizando a nomenclatura, quando entendê-la necessária para aquele grupo de alunos); e (v) a avaliação ao longo do desenvolvimento da proposta, como também por produções de textos, no sentido de compreender a transposição dos conhecimentos apreendidos para outros contextos de escrita. Nesse percurso, é necessário que haja uma forte relação entre pesquisadores e professores (pensando em nossas comunidades de desenvolvimento profissional), tendo em vista a complexidade da construção da descrição proposta.

Sobre a terceira proposta, o trabalho com a gramática enquanto conhecimento científico, a qual não abordaremos neste capítulo, visa à sensibilização dos alunos para objetos gramaticais de uma forma mais particular (por exemplo, o estudo das funções morfossintáticas), cujo objetivo passa a ser o conhecimento por meio da investigação do sistema de sua língua materna, sua estrutura e regras que a compõem. Para sistematizar e viabilizar essa proposta como uma prática de análise científica, como já propuseram outros autores (PERINI, 2006; CAMPS, 2006; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016), teríamos que pensar em um novo tipo de atividade (além das linguísticas e epilinguísticas já mencionadas), que incluísse formulação de hipóteses, sua testagem, sua avaliação. O ponto de partida é a definição de que conhecimentos são mais necessários no contexto de determinado grupo de alunos e também a definição de que conhecimentos teóricos poderão servir como referência ao professor para seu trabalho didático. Esse é um desafio muito grande, dado os inúmeros entraves que encontraremos e que partem da pluralidade e/ou inexistência de abordagens linguísticas sobre um determinado fenômeno. Mas isso é matéria para outro texto.

Considerações nunca finais

Nosso trabalho junto a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental tem nos mostrado que, apesar de o ensino com base na análise linguística ser discutido no Brasil desde os anos 1980 e ser ratificado pelos documentos prescritivos mais importantes para a escolarização (PCN e BNCC), esse ensino ainda não chegou, da forma reflexiva como proposto, às salas de aula. Verificamos também que convivem na sala de aula tanto as práticas tradicionais, que tratam a língua como homogênea e que apresentam um ensino gramatical centrado na metalinguagem, quanto práticas que, ao contrário, enfocam apenas a produção de sentidos, mas não sistematizam os conteúdos gramaticais, de forma articulada a essa produção para que os alunos tenham domínio prático e teórico dessas noções.

Para alterar o quadro atual e fazer chegar à sala de aula o ensino plural de gramática, entendemos que o caminho passa pela formação continuada dos professores e pelo seu desenvolvimento profissional. Nossa proposta liga-se ao que chamamos de comunidades de desenvolvimento profissional, em que não apenas aportamos recursos teóricos e didáticos, mas nas quais as “boas” práticas são discutidas e avaliadas, para que façam parte do repertório docente. No caso específico do ensino plural de gramática, estamos trabalhando com três possibilidades de transposição didática: duas voltadas para o plano linguístico-textual (objetos deste capítulo) e uma direcionada à reflexão gramatical propriamente dita, numa articulação de saberes com vistas ao desenvolvimento de competências mais gerais ligadas ao sistema da língua e sua aplicação na fala e na escrita.

Referências

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 28 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARTIKOSKI, F. V. M.; MATIAS, J. **“Sempre a minha maior insegurança”**: a análise linguística como desafio do professor de Língua Portuguesa (no prelo).

BRONCKART, J. P. Reflexões para um redesdobramento da didática das línguas. *In*: BRONCKART, J. P.; BRONCKART, E. B. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 91-110.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BULEA-BRONCKART, E. **Didactique de la grammaire**: une introduction illustrée. Genève: Université de Genève, FPSE (Carnets des sciences de l'éducation), 2016.

BULEA, E. B. L'interacton entre grammaire et texte: les défis didactiques d'une prescripton innovante. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 57-74, 1. sem. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2015v19n36p57/9638>>; Acesso em: 10 ago. 2018.

CAMPS, A. Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). *In*: CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coord.). **Secuencias didácticas para aprender gramática**. Barcelona: Editorial Graó, 2006. p. 31-37.

FARACO, C. A. Gramática e ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 19, v. 2, p. 11-26, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/14443/9881>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. *In*: São Paulo. **Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.

GERALDI, J. W. Unidades básica do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984]. p. 59-79.

GUIMARÃES, A. M. M. Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 421-438, 2010.

GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso** (Impresso), v. 6, p. 4-12, 2006.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. *In*: NASCIMENTO, E. V.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (org.). **Gêneros de texto/discurso**: novas práticas e desafios. v. 1. Campinas: Pontes, 2019. p. 85-112.

HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. The community of practice: theories and methodologies in language and gender research. **Language in Society**, v. 28/2, p. 173-185, 1999.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, M.; MENDONÇA, C. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SIMÕES, L. J. *et al.* **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. *In*: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (org.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 11-28.

A seleção de textos para o ensino de conceitos gramaticais na formação de professores de português⁷⁰

Lília Santos Abreu-Tardelli

Renan Bernardes Viani

Interventora: se você tiver que sentar pra conversar com uma pessoa sobre essa aula, o que você gostaria de conversar exatamente? [...]

Professora: eu acho que seria a relação de como abordar realmente um assunto que não é tão legal né? Como é verbo principalmente pra eles... [...] queria discutir COMO que ela ABORDA essa questão... porque é o que a gente tem mais dificuldade eu acho quando você começa a falar de gramática especificamente de coisas que são muito específicas pra eles e isso já causa um desinteresse né? De certa forma e um jeito de tornar mais fácil de... mais acessível... não sei [...]

1ªACS/Sueli/15.05.15⁷¹

Introdução

A discussão sobre o lugar da gramática no ensino de português tem sido abordada sob diferentes ângulos por pesquisadores brasileiros. Dentre eles, encontramos autores usados como

70 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

71 Fala extraída de entrevista de auto-confrontação simples realizada com professora participante do projeto de ensino *Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa* (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2016; ABREU-TARDELLI, 2015).

referência em cursos de graduação para se abordar gramática e ensino (ANTUNES, 2007; TRAVAGLIA, 2003; NEVES, 2018; NEVES; CASSEB-GALVÃO, 2014; BAGNO, 2011; FRANCHI; NEGRÃO; MILLER, 2006; POSSENTI, 2011, 1996; FARACO, 2017). Nosso interesse, nos últimos anos, tem sido nos voltarmos para esse objeto de estudo tanto do ponto de vista epistemológico quanto das tentativas de diálogos possíveis e exequíveis com as práticas dos professores em formação no contexto brasileiro.

A questão sobre o que e como ensinar os saberes gramaticais está longe de ser esgotada. Pensar propostas para o ensino de gramática implica refletir sobre concepções-chave da linguagem. Foi a leitura e releitura de alguns textos fundadores dos estudos da linguagem (JAKUBINSKIJ, 2015/1923 e VOLOSHÍNOV, 2010/1929) e da interpretação de alguns pesquisadores (RIESTRA, 2015a, 2015b; BOUQUET, 2014; BULEA, 2013, 2010; BRONCKART, 2012) sobre outro autor fundador, Ferdinand de Saussure, que nos ajudou a buscar outro olhar sobre o ensino de línguas com foco no ensino do conceito gramatical.

Nosso objetivo, portanto, é apresentar como as ideias de alguns teóricos e de textos fundadores têm nos auxiliado na construção de um caminho metodológico para o ensino de gramática nas escolas, mais especificamente, para a introdução de um conceito gramatical.

Para isso, iniciaremos com a apresentação de princípios que adotamos para esse ensino, com base nas ideias de Voloshínov, as quais fundamentam por que razões devemos trabalhar a linguagem a partir de textos que circulam socialmente. Em seguida, apresentaremos dois conceitos de Jakubinskij (a linguagem poética e a linguagem cotidiana) que nos direcionam para um processo de escolha evitando o uso do texto como pretexto. Depois, mostraremos como as interpretações dos novos escritos de Saussure permitiram refinar a seleção textual, de modo que o texto selecionado evidencie,

em aspectos morfológicos e sintáticos, o caráter diferencial do signo. Em seguida, ilustraremos nossa proposta com exemplos de seleções textuais realizadas no contexto de formação de professores. Por fim, nas considerações finais, apontaremos algumas sistematizações didáticas e problematizações.

1. O ensino da gramática a partir de (que) textos

Pautando-nos em Voloshínov (2010/1929), partimos de três princípios que auxiliam na compreensão do valor do signo nas interações entre indivíduos, que são: (i) não isolar a ideologia da realidade material; (ii) não isolar o signo das formas concretas da comunicação social e (iii) não isolar a comunicação e suas formas da base material. Esses princípios sustentam a importância de partirmos do texto para o ensino do sistema da língua, pois descontextualizado, ou seja, ausente da compreensão de seu local de circulação, o signo perde seu caráter de uso concreto nas situações. Acaba, assim, por ganhar um caráter etéreo, eterno e descontextualizado, de modo que toda e qualquer avaliação de seu interior se torna apagada.

Nesse sentido, devemos não somente nos opor a um ensino de gramática geral e descontextualizada, mas refletir sobre os textos mais apropriados para o ensino gramatical que sirvam como um ponto de partida. Faz-se necessária, portanto, a seleção de um texto singular em que a escolha da palavra provoque uma ênfase ideológica. Embora pareça consenso entre os pesquisadores o uso de textos para o trabalho com a gramática (NEVES, 2018; ANTUNES, 2014), a questão que permanece é: em quais critérios metodológicos devemos nos pautar para realizar a seleção textual?

Ajudando a compreender a ideia de que a escolha da palavra no texto singular provoca a ênfase ideológica (VOLOSHÍNOV, 2010/1929), é em Jakubinskij (2015/1923) que encontramos o conceito de

linguagem poética que nos ajudou no refinamento da escolha textual. O autor trabalha com dois conceitos que auxiliam a compreender os usos da língua pelo falante: a “linguagem prática” e a “linguagem poética”. A primeira é uma linguagem “automática”, usada como meio de comunicação e, por isso, quando a usa, o falante não presta atenção à expressão verbal. Já a linguagem poética é uma linguagem cuja criatividade produzida pelo falante se dá devido à atenção às representações languageiras. Apesar de denominá-la linguagem poética, o autor enfatiza que ela também existe na prosa, na vida cotidiana. Essa percepção de Jakubinskij (2015/1923) nos dá a pista de que a escolha textual para o estudo dos usos da língua seja feita a partir de textos em que haja uma gramaticalidade de ruptura e de recriação gramatical. Dessa forma, é possível introduzir o conceito gramatical através do trabalho com a leitura dessas formas de ruptura e seus efeitos, em contraste com seus usos cotidianos.

2. Refinando a escolha textual a partir do pensamento saussuriano revisitado

Com a descoberta dos manuscritos de Saussure em 1996, os quais foram organizados e publicados em 2002 sob o título *Écrits de linguistique générale*⁷² (SAUSSURE, 2002 apud BRONCKART; BULEA; BOTA, 2010), novos estudos sobre a obra saussuriana vêm sendo realizados com o objetivo de compreender suas reflexões à luz dessas publicações mais recentes (BULEA, 2013, 2010; BRONCKART, 2012; BRONCKART; BULEA; BOTA, 2010). Para nosso objetivo, é importante destacar o modo como dois conceitos saussurianos (semiose e signo) foram reinterpretados por alguns autores (BULEA, 2013, 2010; BRONCKART, 2012; BOUQUET, 2014), o que nos auxilia no refinamento de nosso critério metodológico para realização de escolhas textuais centradas no ensino de gramática.

72 Publicado no Brasil como *Escritos de linguística geral* (SAUSSURE, 2004).

2.1. O signo linguístico: suas propriedades e sua relação com a gramática

Bronckart, Bulea e Bota (2010), Bronckart (2012) e Bulea (2013, 2010) revelam que, para Saussure, o processo de semiose seria muito mais complexo do que o que pode ser compreendido pela definição de signo no *Curso de linguística geral*. Bulea (2013) ressalta, nos *Escritos de linguística geral* (SAUSSURE, 2004), o êxito de Saussure ao identificar uma série de propriedades comuns às entidades semiológicas, isto é, as entidades evocadoras de ideias.

É possível elencar três propriedades semiológicas saussurianas que constituem todo signo linguístico, segundo Bulea (2013, 2010) e Bronckart (2012), implicando, assim, uma concepção de signo distinta da tradicionalmente abordada a partir do *Curso de linguística geral*. São elas: (i) sua natureza não substancial: os signos são unidades integralmente psíquicas e não são constituídos por substâncias materiais; as duas faces do signo são constituídas por “imagens” ou representações mentais simultâneas; (ii) sua essência dupla ou complexidade; para que uma entidade seja considerada semiológica, sua essência deve ser dupla, ou seja, as duas faces do signo não existem separadamente fora do próprio signo, rejeitando-se, assim, reduzir as entidades linguísticas a fenômenos exclusivamente físicos, de um lado, e exclusivamente ligados a significações, do outro; (iii) sua negatividade ou caráter diferencial: a constituição dos signos se dá por meio de processos de diferenciação-associação⁷³, de modo que a divisão dos signos em unidades discretas acontece a partir da codeterminação das duas faces do signo, que se dá em função das diferenças que existem em relação a outros signos ou formas ou significações (BULEA, 2013, 2010).

73 O termo “associação” aqui é utilizado na acepção de combinação entre as duas faces do signo e não deve ser confundido com as “séries associativas” do *Curso de linguística geral* (BULEA, 2013).

Desse modo, chegamos a uma nova interpretação dos conceitos saussurianos de semiose e signo. Bronckart (2012, p. 40) propõe que essa nova concepção saussuriana de signo pode também significar que a combinação de suas duas faces “resulta de acordos sociais que são sincronicamente aleatórios, e cuja transformação histórica é imprevisível”, o que revela o potencial dessa concepção como abordagem semiológica que também integra as dimensões social e histórica do signo.

Com base nessas três propriedades semiológicas, procuramos compreender a relação entre o conceito de signo apresentado e a gramática (ou sistema) de uma língua. A proposta de qualquer sistematização dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos de uma língua natural considera, a partir da leitura estruturalista de Saussure, o estudo do conceito saussuriano de língua. Entretanto, Bouquet (2014), em sua leitura dos *Escritos de linguística geral*, defende que, na realidade, a epistemologia de Saussure de uma linguística da língua envolve o projeto de articular uma linguística da língua a uma linguística da fala, articulação que retomaremos mais à frente (item 2.2). Daremos ênfase, por ora, à tipologia para os signos presentes nos manuscritos recém-encontrados, pois, segundo Bouquet (2014), ela é esclarecedora sobre a língua.

Para Bouquet (2014), está presente nos *Escritos de linguística geral* uma tipologia funcional para os signos, pois os tipos são classificados de acordo com a função que os signos exercem tendo em vista sua composicionalidade. Para cada um deles, adota-se um critério distintivo (ou de caráter negativo): (a) o do fonema, que consiste em seu significado ser a simples designação, em si e para si, do valor negativo de seu próprio significante; (b) o do morfema, que consiste em seu significado ser um valor relevante de um sistema diferente daquele de seu significante; (c) o da posição sintática, que consiste em seu significado ser uma espécie de “sentido” vinculado a um significante de natureza geométrica.

No que tange à composição de cada um desses tipos semióticos, Bouquet (2014) elenca duas modalidades: a composição mínima e máxima das unidades em plexos (redes, séries) do mesmo tipo ou de tipo semiótico diferente. A partir da possibilidade de um plexo de um determinado tipo semiótico constituir uma unidade mínima de um tipo semiótico distinto, Bouquet (2014) propõe o conceito de *articulação tripla da linguagem*. Esta corresponderia à composição sucessiva de fonemas, morfemas e posições sintáticas que constitui qualquer sequência de linguagem, a qual pode ser exaustivamente analisada.

Dessa forma, Bouquet conclui que o conceito de signo dos *Escritos de linguística geral* revela um verdadeiro poder descritivo dos objetos da linguística, ao conceber a língua de modo bastante distinto do proposto no *Curso de linguística geral*:

Este conceito [de signo], que unifica e distingue simultaneamente os objetos da linguística, confere sua radicalidade ao conceito de “língua” – a língua que pode não apenas ser concebida como um sistema de signos, mas que pode ser *exclusivamente, exaustivamente concebida como tal*: os signos, diz Saussure, “constituem todo o sistema”, “é seu jogo que faz a língua”. (BOUQUET, 2014, p. 9, tradução nossa)⁷⁴.

Portanto, na interpretação do conceito de língua, concebem-se as entidades gramaticais (fonemas, morfemas, posições sintáticas) como signos.

74 No original: « Ce concept [de signe], unifiant et distinguant simultanément les objets de la linguistique, confère sa radicalité au concept de ‘langue’ — la langue pouvant non seulement être conçue comme un système de signes, mais pouvant être *exclusivement, exhaustivement conçue comme telle*: les signes, dit Saussure ‘constituent tout le système’, ‘c’est leur jeu qui fait la langue’ ».

2.2. Gramática e texto/discurso: relações entre língua e fala

Bronckart (2013) e Bouquet (2014) defendem que a leitura integral do *corpus* saussuriano revela o projeto do mestre genebrino de tecer mais claramente as relações entre língua e fala. Bronckart (2013, p. 20) explica que Saussure “sempre insistiu na *primazia da dimensão praxeológica* da linguagem” e se referia a ela como *fala, discurso, texto* ou *fato de falar*. Tal abordagem é entendida como distinta do que se conhece pela leitura estruturalista do *Curso de linguística geral*, já que se distancia da proposta de adotar exclusivamente a língua como objeto dos estudos linguísticos.

De modo semelhante, Bouquet (2014) propõe que os princípios saussurianos postulados nos *Escritos de linguística geral* permitem afirmar a existência de um objeto semiótico de alcance superior ao da tripla articulação da linguagem, o *signo global*. Este signo corresponde a uma sequência de linguagem analisada em sua totalidade e diz respeito a uma linguística da fala. Para Bouquet (2014), tal determinação do signo de língua pelo signo de fala pode ser nomeada *princípio hermenêutico da linguagem*.

Para Riestra (2015a, 2015b), é possível observar grande afinidade entre essa interpretação da relação língua/fala proposta por Bouquet (2014) e a interpretação desenvolvida por Bronckart (2013) sobre a mesma temática. Este, por sua vez, explicita a existência de dois estados de língua saussurianos, de aspecto gnoseológico, e sua articulação à fala, de aspecto praxeológico.

O primeiro estado, a língua interna, corresponde ao aparato psíquico das pessoas, onde ocorre a interiorização dos signos extraídos da fala, ou seja, dos textos/discursos. Na língua interna, ocorre a reorganização dos signos conforme critérios que Bronckart (2013) entende como de ordem fônica ou semântica, o que julgamos,

juntos com Riestra (2015a, 2015b) ser compatível com os critérios previstos pela tripla articulação da linguagem proposta por Bouquet (2014). Na interpretação de ambos os autores, nota-se que a língua é resultado de uma espécie de descontextualização da fala.

O segundo estado, a língua coletiva, corresponde às normas ou convenções legitimadas pelo grupo social em que os indivíduos se inserem. Desse modo, além do aparato psíquico da língua interna, a língua é controlada pelas convenções estipuladas pelos indivíduos a nível social (BRONCKART, 2013). Assim, a língua é concebida como resultado de um processo de interiorização de propriedades específicas da organização encontradas nos textos/discursos (fala), sendo destacadas de seu contexto discursivo. Ao serem reorganizadas na construção de um novo texto, tais propriedades seguem as convenções impostas pela língua normatizada a nível social (BRONCKART, 2013). Segundo o autor, os conceitos de língua (interna e coletiva) e fala apresentam-se na forma de uma interação contínua.

3. Por um projeto didático do ensino de gramática: diálogos

Nessa abordagem epistemológica, como pensar o processo de aprendizagem de gramática que ocorre nos indivíduos, usuários das línguas, para propormos um projeto didático de ensino de gramática? Encontramos diálogo promissor entre as propostas desenvolvidas em cursos de formação inicial de professores (ABREU-TARDELLI, 2017) e de formação continuada de professores (ABREU-TARDELLI, 2018) e as propostas dos trabalhos de Riestra (2015a, 2015b). Em seus trabalhos, Riestra apresenta uma abordagem de ensino-aprendizagem de gramática integrando a epistemologia saussuriana a alguns conceitos-chave da obra de De Mauro (2005).

Um desses conceitos é o da *indeterminação semântica* (DE MAURO, 2005), que é proposto a partir de considerações sobre a existência, na linguagem, de um número significativo de palavras homônimas, polissêmicas e outras estruturas que podem levar à ambiguidade ou falta de “clareza” do que se quer dizer. Como o sentido pode ser potencialmente especificado ou ampliado, a sua indeterminação garante que não haja limites para o que se possa dizer com as palavras e expressões de uma língua.

Essa propriedade implica outro conceito: a *metalinguística reflexiva* (DE MAURO, 2005), que consiste na reflexão que os seres humanos são capazes de realizar sobre sua própria língua, já que “cada língua está dotada da possibilidade de retornar a si mesma, de refletir ela mesma e em si mesma, ou seja, usar em forma metalinguística reflexiva cada uma de suas partes e seus usos” (DE MAURO, 2005, p. 120, tradução nossa)⁷⁵. Segundo o pesquisador, a indeterminação semântica encontra na forma metalinguística reflexiva o modo de fazer essa amplitude concretizar-se no uso.

Riestra (2015a, 2015b) apresenta uma proposta de ensino de gramática articulando tais conceitos de De Mauro (2005) aos dois conceitos de língua propostos em Bronckart (2013). Para Riestra (2015a, 2015b), é necessário adotar uma determinada sequência na transposição didática do ensino de gramática. Levando em consideração a relação aqui reinterpretada entre fala e língua, o seguinte caminho deve ser empregado: (passo 1) parte-se do texto, unidade comunicativa, para se chegar a uma descontextualização reflexiva das formas gramaticais a serem trabalhadas; (passo 2) esse processo corresponde ao movimento do signo de fala (ou global) para o de língua (local) e segue, portanto, o princípio hermenêutico da linguagem de Bouquet (2014). Nesse segundo passo, introduz-

75 No original: “cada lengua está dotada de la posibilidad de regresar a sí misma, de reflexionar ella misma y em sí misma, es decir, de usar en forma metalinguística reflexiva cada una de sus partes y sus usos.”.

se a reflexão sobre as formas gramaticais, propondo que o aluno pense que mudanças de sentido no texto ocorreriam se alguma mudança de forma gramatical fosse feita. Riestra (2015b) aponta que, após esse movimento, é essencial retornar ao sentido do texto para introduzir a reflexão sobre a linguagem, como uma síntese compreensiva (passo 3), de modo que o aluno reflita não só sobre a forma usada, mas também sobre sua relação com outras formas possíveis. Com essa abordagem, são dadas as condições para que os signos implementados no texto sejam reorganizados na língua interna do aluno, em um processo de interiorização.

Nesse trajeto, também se concebe a linguagem a partir do processo de semiose saussuriano, em que as diferenças entre os signos é o que lhes dá seu valor, ontologicamente negativo. Ademais, ao propor de tal forma que o aluno reflita sobre as possíveis substituições das formas gramaticais, o professor deve levar em consideração como tais formas são controladas pelas convenções sociais, ou seja, a língua coletiva. Segundo Riestra (2015a, p. 269, tradução nossa), com essa proposta didática, é possível acompanhar e promover o processo metalinguístico reflexivo dos alunos a nível gramatical “como um exercício consciente de aprendizagem de uma língua”⁷⁶.

Essa proposta metalinguística reflexiva sobre a gramática é compatível com o que temos desenvolvido (ABREU-TARDELLI, 2017) em que o ensino do conceito gramatical é feito a partir de textos que circulam socialmente e nos quais as escolhas linguísticas feitas rompem com a prescrição. Em exemplo de texto apresentado, propõe-se uma atividade metalinguística reflexiva baseada na linguagem de uma personagem que não possui o português como língua nativa: parte-se de uma tirinha humorística em que a personagem estrangeira, um estereótipo de cientista maluco, diz “Eu precisar

76 No original: “como um ejercicio consciente de aprendizaje de una lengua”.

de ratinho branca para fazer meus experiência” (ABREU-TARDELLI, 2017, p. 14). Sendo conduzidos por perguntas do professor, os alunos, de forma indutiva, são levados a compreender o mecanismo da concordância, ao estranharem a fala do cientista se comparada à fala esperada por um falante nativo da língua. Após a tomada de consciência dessa propriedade gramatical, é proposto o trabalho introdutório com algumas regras prescritivas. Esse trabalho é proposto como parte de um movimento de ruptura do modo como os conceitos gramaticais são tradicionalmente trabalhados, mas mantendo aproximações com os programas de curso de formação em que já existe um conteúdo prescrito, de cunho normativo.

Em ambas as propostas, percebe-se a reflexão sobre as formas gramaticais a partir: (i) do trabalho com o texto e (ii) do trabalho com a negatividade semiótica dos signos gramaticais, isto é, estimular que o aluno reflita sobre as diferenças entre formas gramaticais possíveis, sempre voltando ao texto para notar as implicações em seu sentido. Tais diferenças entre formas gramaticais, ao serem trabalhadas dessa maneira, permitem o processo de interiorização na língua interna do aluno, de modo integrado ao trabalho com a língua controlada pelas normas sociais, a língua coletiva. Por partir de textos concretos, circunscritos discursivamente, trata-se de um trabalho com possibilidades reais ancoradas na linguagem em uso autêntico, não artificial — possibilidades que podem configurar até mesmo o núcleo duro da língua.

Uma diferença de nossa proposta em relação à de Riestra (2015a, 2015b) está no fato de que a autora não faz a escolha textual pautada em um único aspecto de língua a ser trabalhado, mas propõe o trabalho com vários aspectos gramaticais a partir de um mesmo texto. Em nosso caso, partimos da escolha textual para que seja trabalhado um único aspecto gramatical, como veremos nos exemplos adiante. Com isso, procuramos dialogar com as práticas pedagógicas atuais brasileiras que procuram caminhos para o

ensino de gramática a partir do texto e da dificuldade de os alunos entenderem o conceito gramatical, tal como nos alerta a professora Sueli na epígrafe deste artigo.

4. Exemplos de textos para a introdução do conceito gramatical

A seleção de textos que aqui apresentamos partiu da proposta de introduzir tópicos gramaticais determinados pelas prescrições do conteúdo programático de dois contextos: o contexto de formação inicial de professores de língua portuguesa (ABREU-TARDELLI, 2017) e do contexto de formação continuada com professores da rede pública do estado de São Paulo (ABREU-TARDELLI, 2018). No primeiro caso, a escolha partiu do programa de uma disciplina ministrada na universidade, que prevê assuntos como concordância, regência, crase, etc. No caso do curso de formação realizado na escola, a escolha partiu dos próprios professores, que se basearam em algum tópico previsto no programa curricular (verbo, advérbio, adjetivo etc.).

A partir dos autores discutidos neste artigo, propomos uma categorização dos textos selecionados pelos participantes dos cursos de formação inicial e continuada. Os textos que consideramos adequados ao ensino do tópico gramatical são aqueles em que o tópico é usado de forma que possibilite uma reflexão sobre o uso da língua naquele contexto de uso/circulação do texto, de modo que provoque algum efeito de sentido no leitor. Até o momento, consideramos que eles se dividem em dois subtipos:

- Tipo 1: o uso “poético” de uma determinada unidade linguística, sem seu par materializado, provoca efeito de sentido no leitor.
- Tipo 2: o uso “poético” no contraste entre unidades linguísticas é materializado no texto e provoca efeito de sentido no leitor.

Por sua vez, os textos inadequados são, segundo nossa proposta, aqueles em que o tópico gramatical aparece no texto, mas não provoca efeito de sentido algum (texto como pretexto). Além desses casos, também consideramos inadequados os textos que pertencem aos Tipos 1 e 2, mas que são inapropriados em relação ao público-alvo, ao contexto sócio-histórico, ao tema, a questões éticas etc.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de textos selecionados pelos participantes e pela professora dos cursos de formação, e discutimos sua categorização.

O primeiro exemplo foi apresentado pela professora do curso com o intuito de apresentar o conceito de “verbo”:

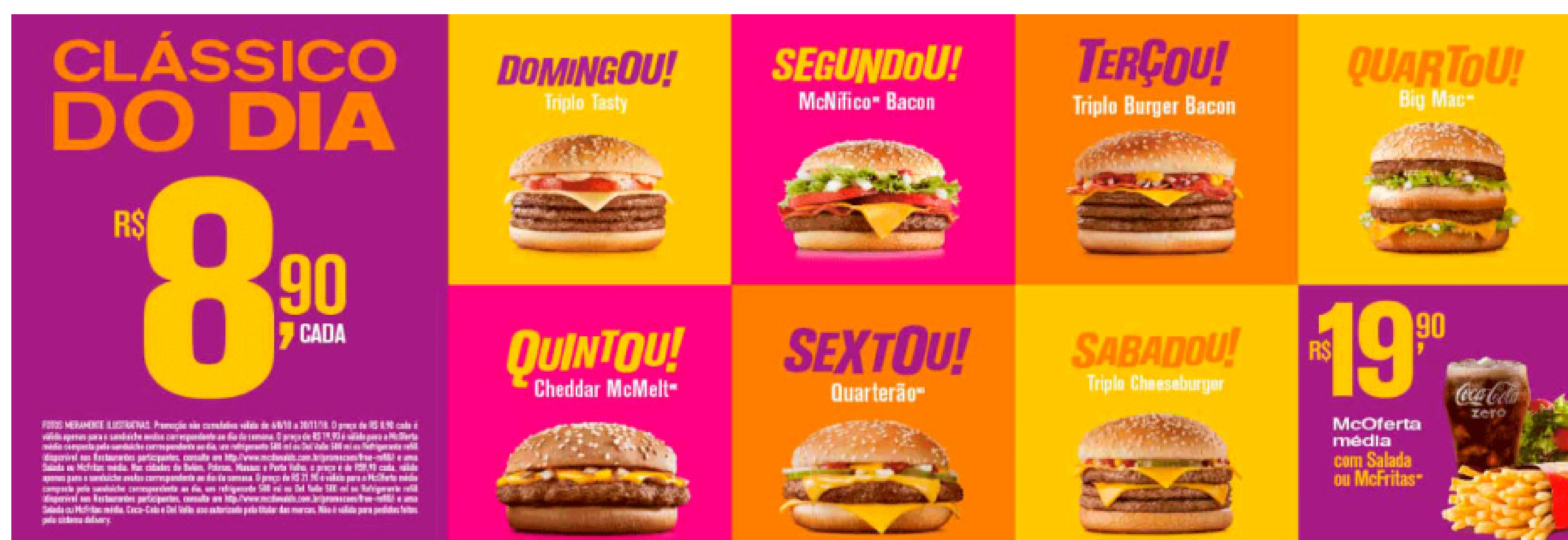


Figura 1 – Anúncio da rede McDonald's

Fonte: Página do McDonald's Uberaba no Facebook⁷⁷

Nesse texto, segue-se o paradigma verbal para se criar um neologismo a partir dos substantivos indicadores dos dias da semana. Segundo os critérios de nossa proposta, consideramos o texto apropriado para o ensino de verbo, pois o contraste entre propriedades de diferentes classes gramaticais foi abordado como forma de provocar um efeito de sentido no leitor. Trata-se, portanto, de um caso do Tipo 1, uma vez que apenas os verbos estão materializados no texto; seus respectivos pares (os substantivos “segunda”, “terça” etc.) não estão materializados, mas são implicitamente evocados.

⁷⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/mcdonaldsuberaba/>. Acesso em: 14 out. 2019.

Assim, a composição sucessiva dos morfemas no texto que pertence a um anúncio publicitário pode ser analisada enquanto língua utilizada na forma de “linguagem poética” por fugir ao uso recorrente.

Outro exemplo é a crônica *Papos* de Luís Fernando Veríssimo em que o efeito humorístico é construído pelo contraste entre a prescrição dos usos dos pronomes pessoais e o uso recorrente pelo falante de língua portuguesa no Brasil.

Papos⁷⁸

- Me disseram...
- Disseram-me.
- Hein?
- O correto é “disseram-me”. Não “me disseram”.
- Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é “digo-te”? [...]

(VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 65)

Esse exemplo, selecionado por um professor participante do curso de formação continuada, apresenta explicitamente o contraste entre as normas e os usos recorrentes, e é essa tensão entre os dois usos, o prescritivo e formal *versus* o cotidiano, que provoca o humor — se lido por um falante que irá compreender o valor do signo em seu local de circulação e a avaliação atribuída pelo cronista aos dois usos. Segundo nossos critérios, trata-se de um texto adequado do Tipo 2, visto que o contraste entre as unidades linguísticas, no caso, entre as posições sintáticas do pronome oblíquo em “me disseram” e “disseram-me”, é materializado no texto e provoca efeito de sentido no leitor.

78 Para ler texto completo, consultar a fonte.

Por fim, apresentamos uma tirinha selecionada por discentes do curso de licenciatura em Letras com o objetivo de introduzir o tópico “crase” para o Ensino Médio. Nela, é justamente o jogo entre a presença/ausência do fenômeno da crase, do contraste entre o sintagma nominal não-preposicionado e seu par preposicionado, que provoca o efeito de sentido no leitor:



Figura 2 – Tirinha da Mafalda

Fonte: QUINO. **Toda Mafalda.** São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 256.

Desse modo, de acordo com os critérios apresentados, trata-se também de um texto **adequado** do **Tipo 2**, por evidenciar o contraste entre as formas linguísticas. Neste caso, um outro fator que se materializa é o fenômeno da coincidência fonético-fonológica de dois segmentos com estruturas sintáticas distintas: “a primavera” (sujeito) e “à primavera” (complemento).

Assim, sintetizamos nossos critérios metodológicos para introduzir o conceito gramatical com as etapas que seguem: (i) o elemento deve ser apresentado em um texto, pois a palavra deve ser compreendida em sua historicidade, sua produção em um dado momento; (ii) o elemento gramatical no texto/signo deve vir apresentado em sua mutabilidade (linguagem poética) e não em seu uso recorrente; (iii) os textos devem ser selecionados de acordo com falantes/ouvintes pertencentes a uma mesma coletividade linguística em uma situação social, ou seja, devem ter o mesmo terreno comum; (iv) o aspecto gramatical trabalhado pode aparecer

em seu uso morfológico ou sintático sem seu par materializado (Tipo 1) ou o contraste entre unidades linguísticas pode aparecer materializado no texto (Tipo 2).

A partir dessa proposta de introdução do conceito gramatical, sugerimos fazer a revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. Acreditamos que, didaticamente, trabalhar o reconhecimento gramatical a partir de *textos usados como pretexto* não traz a compreensão do conceito, pois seria trabalhar no nível de uma “linguagem prática” e não a novidade do uso do elemento gramatical, “a linguagem poética”. A compreensão da forma linguística ocorre quando não se trabalha o reconhecimento da forma em si, mas a compreensão do sentido da palavra, a orientação dela em um dado contexto e situação.

Considerações finais

Com o intuito de apresentarmos uma proposta em desenvolvimento sobre os critérios metodológicos para as escolhas textuais a serem feitas para um trabalho com a gramática, mais especificamente, na apresentação de conceitos gramaticais e/ou de normas, trilhamos o seguinte caminho: partimos do esclarecimento das razões por que trabalhar a partir do texto e de que modo os princípios epistemológicos de Voloshínov e Jakubinskij nos possibilitaram uma primeira reflexão metodológica sobre os critérios de escolha textual. Em seguida, trouxemos alguns conceitos saussurianos revisitados, tais como as propriedades semiológicas dos signos e a relação signo, texto e gramática. Depois, discutimos propostas didáticas existentes para o ensino de gramática que procuram dialogar com essas bases epistemológicas e, por fim, exemplificamos nossos critérios metodológicos com textos escolhidos em dois cursos de formação docente.

Para finalizarmos este texto e apontarmos caminhos para diálogos futuros, defendemos a necessidade de abrir espaço, na formação inicial, para uma formação para o ensino do objeto gramática e não apenas para seu conhecimento, pois o conhecimento do objeto não fará com que o professor perceba como ele deve ser ensinado. O movimento do ensino em cursos de formação, portanto, não pode parar na escolha textual, mas deve continuar até a etapa seguinte: a de elaboração das consignas a serem escritas para a compreensão indutiva do conceito. Nesse caminho, propomos: (i) a escolha do texto a partir do qual o conceito gramatical será introduzido; (ii) a discussão da adequação ou não do exemplar de texto escolhido para o propósito da atividade e do público-alvo escolhido; (iii) a elaboração da atividade para o público-alvo selecionado; (iv) a apresentação e discussão da atividade e (v) a reescrita da atividade, após a discussão da mesma com a sala e com o professor. Assim, propomos o seguinte “roteiro metodológico” para a escolha textual e para discussão da atividade elaborada:

- O texto atende à ética do contexto escolar (tema adequado, propício à idade escolar etc.) e do contexto sócio-histórico do momento?
- O tópico gramatical a ser ensinado foi contemplado no texto?
- O tópico gramatical, tal como aparece no texto, provoca efeito de sentido, levando-se em conta o leitor previsto pelo contexto de produção do texto e o aluno como leitor (sua faixa etária, sua variedade linguística etc.)?
- O tópico gramatical, tal como aparece no texto, apresenta contraste entre:
 - i) as unidades linguísticas materializadas no próprio texto (Tipo 1)?

- ii) uma unidade gramatical materializada que evoca seus pares não materializados, mas que podem ser explicitados devido a uma espécie de “ruptura” (Tipo 2)?

Deixaremos como palavras finais três pontos que julgamos serem fundamentais: a necessidade de aprofundarmos e articularmos o quadro teórico com as propostas didáticas, a necessidade de pensarmos em propostas de transposição didática dos saberes a serem ensinados e a necessidade de não ignorarmos o contexto atual brasileiro de valorização da tradição gramatical normativa pelo professor em suas práticas sedimentadas. Qualquer tentativa de ruptura radical entre essas práticas e as novas propostas nos parece ser fadada ao fracasso, devido à exaustão do professor de línguas no contexto brasileiro frente às críticas que sempre recebe e à variedade de materiais didáticos que chegam a ele (em nível estadual e/ou federal). No entanto, esse mesmo professor aponta vontade de mudanças didáticas, como revelado pela professora Sueli na epígrafe deste capítulo. E é com ela e com os demais professores de sala de aula que nos colocamos em diálogo, além de nossos colegas pesquisadores.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. Relatório do curso de férias **Gramática, texto e gênero**: articulações e caminhos para o ensino da língua aprovado pelo Edital n. 01/2018 da Pró-Reitoria de Extensão com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROEX-PROPG) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2018.

ABREU-TARDELLI, L. S. Caminhos possíveis para um ensino de gramática. **Metalinguagens**, v. 7, p. 4-27, 2017.

ABREU-TARDELLI, L. S. **Da formação continuada à formação inicial:** uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa. Projeto aprovado pelo Edital do Programa de Núcleo de Ensino da Unesp, 2015.

ABREU-TARDELLI, L. S.; SILVA-HARDMEYER, C. Por uma nova proposta de formação de professores de língua portuguesa em serviço: o relato de um procedimento. *In:* COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. de (org.). **Núcleos de Ensino da Unesp:** artigos 2015. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 127-154. (Formação de Professores e Trabalho Docente, 5).

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada:** limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BOUQUET, S. Triple articulation de la langue et articulation herméneutique du langage. **Texto! Textes & Cultures**, v. XIX, n. 1, p. 1-12, 2014.

BRONCKART, J.-P. O projeto e os objetos da linguística geral de Saussure. **Traduzires**, v. 2, n. 1, p. 11-29, 2013.

BRONCKART, J.-P. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. **Caderno de Letras**, n. 18, p. 33-53, 2012.

BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; BOTA, C. Introduction: Pour un réexamen du projet saussurien. *In:* BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; BOTA, C. **Le projet de Ferdinand de Saussure.** Genève: Droz, 2010. p. 7-21.

BULEA, E. O signo em Ferdinand de Saussure: um campo chave para a chave dos campos. **Traduzires**, v. 2, n. 1, p. 31-53, 2013.

BULEA, E. Nuevas lecturas de Saussure. *In*: RIESTRA, D. (ed.). **Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados**. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010. p. 15-42.

DE MAURO, T. **Primera lección sobre el lenguaje**. México: Siglo XXI, 2005.

FARACO, C. A. Gramática e Ensino. **Diadorim**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, v. 19, n. 2, p. 11-26, 2017.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

JAKUBINSKIJ, L. **Sobre a fala dialogal**. Tradução Dóris de Arruda C. da Cunha, Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2015 [1923].

NEVES, M. H. de M. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. (org.). **Gramáticas contemporâneas do Português**: com a palavra os autores / Evanildo Bechara *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

POSSENTI, S. **Questões de linguagem**: passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RIESTRA, D. La vigencia de Saussure y la enseñanza de las lenguas. **Eutomia**, v. 1, n. 16, p. 259-274, 2015a.

RIESTRA, D. La transposición didáctica en cuestión: sus alcances y sus límites en la enseñanza del español. **Revista Diacronía-Sincronía:** Sociedad de Profesores de Español del Uruguay, Montevideo, n. 9, año IX, p. 73-87, 2015b.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SAUSSURE, F. de. **Escritos de linguística geral.** Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler. São Paulo: Cultrix, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática, Ensino Plural.** São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

VOLOŠHINOV, V. N. **Marxisme et Philosophie du langage.** Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Tradução Patrick Sériot e Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010 [1929].

Articulações teóricas para ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos⁷⁹

Vera Lúcia Lopes Cristovão
Jacqueline Costa Sanches Vignoli

Introdução

Primeiramente, situamos nosso texto como parte do Projeto “Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos”⁸⁰, dando sequência aos estudos iniciados no Projeto “Iniciativas de Leitura e Escrita no Ensino Superior”⁸¹ (ILEES), no qual iniciativas foram mapeadas, centros de escrita e pesquisadores influentes foram identificados e a diversidade de vertentes teórico-metodológicas usadas foi reconhecida.

Em segundo lugar, contextualizamos nosso estudo fazendo menção ao VI Encontro do Interacionismo Sociodiscursivo, realizado na UNISINOS em 2019, e ao Simpósio Temático intitulado “Gêneros textuais/discursivos no/para o letramento acadêmico: diálogos teórico-metodológicos em diferentes práticas no ensino superior”⁸², no qual esse trabalho fora apresentado.

79 Trabalho desenvolvido no Projeto “Ações de Didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos”, aprovado pelo CNPq por meio da Chamada CNPq Nº 09/2018, Processo: 310413/2018-4, com bolsa de produtividade em pesquisa para a primeira autora.

80 Optamos, em nossas pesquisas, pelo termo *letramentos acadêmicos*, no plural, por corroborarmos a compreensão de que não há apenas um tipo de letramento, mas vários tipos relacionados às diversas práticas de interação social.

81 <http://www.ilees.org/publicaciones.html>

82 O simpósio teve a coordenação de Lília Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristovão. Os objetivos da sessão foram: i) articular pontos em comum de diferentes teorias, buscando favorecer os letramentos acadêmicos; ii) provocar uma discussão de práticas acadêmicas que possibilitem reconfigurar e articular diferentes perspectivas para provocar práticas orais e escritas mais efetivas na esfera acadêmico-científica.

A pesquisa sobre letramentos acadêmicos tem ganhado mais espaço em eventos científicos e publicações por razões diversas, sendo uma delas a demanda pela internacionalização. Entretanto, não se pode pensar que as investigações neste campo ocorram a partir de um bloco conceitual monolítico, como afirmam Tápia-Ladino *et al.* (2016) quando justificam a importância do reconhecimento de construtos teóricos em função do potencial de proximidade das disciplinas e da possibilidade de ecletismo.

Assim, considerando que tanto a atuação quanto a investigação nessa temática fazem emergir questões como a da multiplicidade de pressupostos teórico-metodológicos subjacentes às propostas implementadas, nosso texto tem dois grandes objetivos: i) mapear ações/atividades desenvolvidas em laboratórios existentes e ii) reconhecer os construtos teórico-metodológicos subjacentes às atividades mapeadas. Para alcançá-los, iniciamos apresentando o projeto “Ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos”, contexto maior em que a presente pesquisa se desenvolve, seguida de um mapeamento de ações em prol de letramentos acadêmicos e de seus referenciais. Apesar de não ser usual em publicações em português, justificamos a ausência de uma seção específica para explanação da fundamentação teórica, uma vez que os conceitos necessários serão cotejados ao longo da descrição. Nas discussões, mencionamos autores e referências que podem ser consultados na íntegra no caso de interesse/necessidade.

Contexto da pesquisa “Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos”

O projeto “Ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos” foi aprovado pelo CNPq em janeiro de 2019, protocolizado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

da Universidade Estadual de Londrina⁸³ e submetido à Plataforma Brasil⁸⁴ na sequência. O projeto é multicêntrico, contando atualmente com a participação de três Instituições de Ensino Superior (IES) no Paraná, mas com a intenção de se expandir para todas as IES públicas estaduais e federais no estado. Atualmente, conta com duas pesquisadoras da UEL e dois alunos de Iniciação Científica sem bolsa, sete pesquisadores da UNESPAR (duas do *campus* de Apucarana, duas do *campus* de Campo Mourão e três do *campus* de Paranaguá), além de três pesquisadoras da UTFPR, *campus* Curitiba. A Figura 1 apresenta a área de abrangência do projeto Ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos:

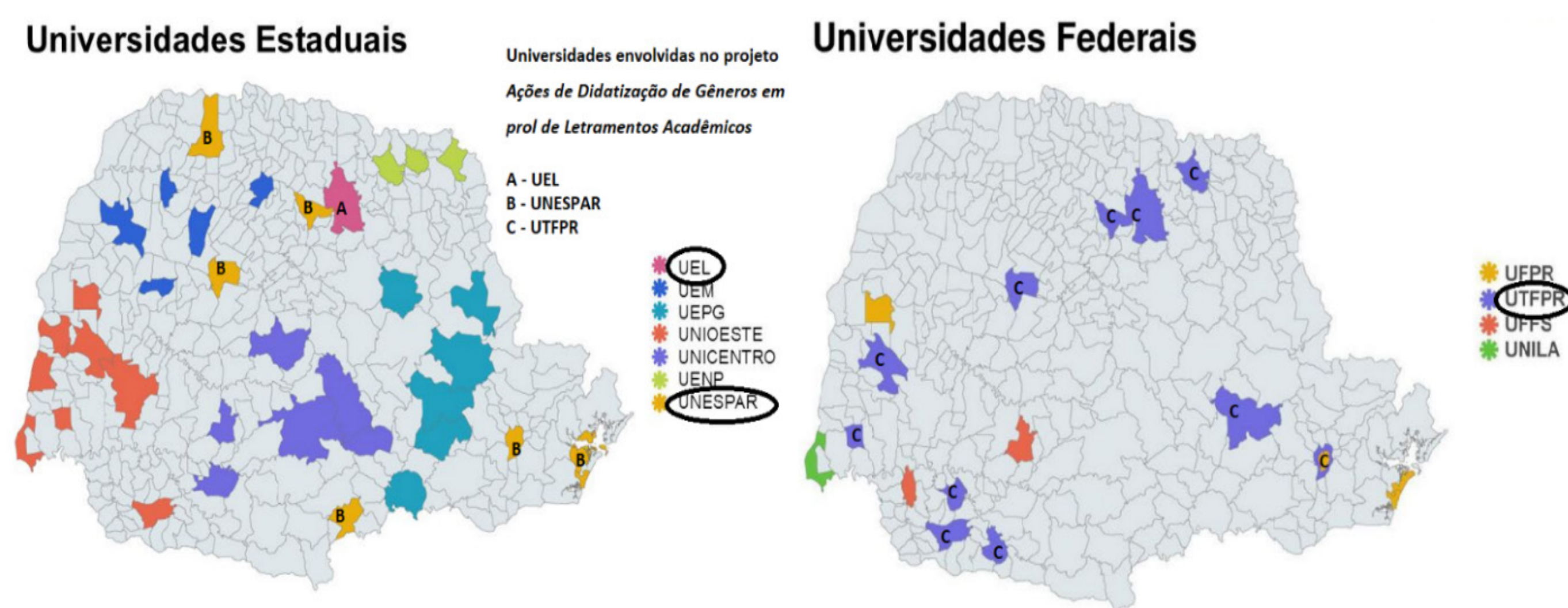


Figura 1 – Mapa do estado do Paraná indicando a abrangência de atuação do projeto

Fonte: Dados do projeto

Conforme apontamos em nossa introdução, para a proposição do projeto, partimos dos estudos realizados pelo Projeto de pesquisa Iniciativas de Leitura e Escrita no Ensino Superior⁸⁵ (ILEES) no Brasil

83 Disponível em: https://www.sistemasweb.uel.br/system/prj/pes/pdf/pes_pesquisa_11881.pdf

84 Instrumentos de coleta de dados (questionário) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob número de CAAE 09695319.4.1001.5231, Parecer: 3.270.217.

85 O Projeto de pesquisa “Iniciativas de Leitura e Escrita no Ensino Superior” (ILEES) no Brasil integrou o ILEES na América Latina, sob a coordenação do Prof. Dr. Charles Bazerman. O objetivo geral foi identificar as iniciativas de ensino e pesquisa em leitura e escrita realizadas no Ensino Superior do Brasil e, assim, investigar as possíveis (trans)formações no panorama de Letramentos Acadêmicos em nossas universidades. Cinco publicações já estão disponíveis, a

e na América Latina. Cristovão, como membro da equipe, esteve envolvida no mapeamento das tendências pedagógicas e de pesquisa na área de leitura e escrita no ensino superior em países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Porto Rico e Venezuela. Na enquete virtual usada para geração de dados na primeira etapa, o estudo abordou questões relacionadas às iniciativas de pesquisas na área de leitura e escrita, aos usos da escrita nas universidades nos diferentes países, e aos desafios enfrentados pelos alunos e pelos programas de ensino. Outro dado revelado pelas análises diz respeito aos autores e suas perspectivas teórico-metodológicas que influenciam essa área no Brasil. Entre elas estão o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a Sociorretórica, a Linguística Sistêmico Funcional (LSF), a Perspectiva Bakhtiniana, entre outras.

A fim de expandir o escopo da pesquisa desenvolvida pelo ILEES, duas pesquisas, sob orientação de Cristovão, podem ser mencionadas. A primeira, de Thomazini e Cristovão (2018), teve como objetivo a identificação da oferta de disciplina(s) voltada(s) para os Letramentos Acadêmicos nos cursos de Letras em universidades públicas do sul do país⁸⁶, ao passo que, em Cristovão e Vieira (2016), o foco estava nos centros de escrita em universidades públicas brasileiras⁸⁷ e na análise descritiva de entrevistas com os pesquisadores citados recorrentemente como referências e/ou considerados responsáveis por nucleação de grupos e/ou projetos de letramento(s) em diferentes universidades estaduais e federais do país.

saber, Bork *et al.* (2014), Cristovão, Bork e Vieira (2015), Navarro *et al.* (2016), Cristovão e Vieira (2016) e Bazerman *et al.* (2016).

86 O trabalho intitulado "Letramentos Acadêmicos no Curso de Letras Inglês: Práticas de Leitura e Escrita no Ensino Superior e Implicações para a Formação Profissional", de autoria de Gisele Thomazini e Vera Cristovão foi apresentado no XXIV EAIC, na Universidade Estadual de Londrina, em 2015 e foi publicado no livro *Escrita na Universidade: panoramas e desafios na América Latina*, sob a organização de Regina Celi Mendes Pereira.

87 O trabalho intitulado "Perspectivas e Marcos na Pesquisa e no Ensino de Leitura e Escrita em Língua Materna na Educação Superior Brasileira", de autoria de Vera Lúcia Lopes Cristovão e Isabela Rodrigues Vieira foi apresentado no XXIV EAIC, na Universidade Estadual de Londrina, em 2015 e publicado na *Revista Ilha do Desterro*, em 2016.

Atualmente, o projeto “Ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos” está em sua fase inicial, com o mapeamento de ações e de demandas nas universidades envolvidas (UEL, UNESPAR e UTFPR), bem como com o levantamento de outras experiências, desenvolvidas em universidades brasileiras, com vistas à implantação futura de um Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmicos – o LILA.

Retratado o contexto de pesquisa mais amplo relativo a este capítulo, passamos, na próxima seção, à apresentação dos laboratórios, centros e ateliês referentes aos letramentos acadêmicos, focalizando duas experiências em especial: o Laboratório de Letramento Acadêmico, da USP, e o Ateliê de Textos Acadêmicos, da UFPB. O procedimento para a descrição de ambas as ações se deu a partir da análise de artigos relativos a elas. Buscamos exemplares que fizessem uma apresentação das propostas, com explicitação de objetivos, referenciais teóricos de base e ações. No caso do Laboratório, analisamos um texto cujo objetivo era o de expor o projeto. No caso do Ateliê, como não encontramos um texto com objetivo de publicização de suas atividades, utilizamos três produções para compreensão de suas características.

Mapeamento das ações voltadas para os letramentos acadêmicos e seus referenciais

Conforme apontamos anteriormente, algumas pesquisas realizadas e/ou orientadas por Cristovão tiveram o objetivo de mapear a escrita acadêmica no Brasil e na América Latina. Desses estudos, os seguintes resultados foram encontrados: i) o ensino de leitura e escrita na educação superior realiza-se nos cursos de escrita no primeiro ano de graduação, em outros anos do curso e no currículo das disciplinas; ii) a escassez de centros especializados em escrita

no ensino superior, sendo encontrados cinco: o LabLeR – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); o Laboratório de Estudos do Texto, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); o Laboratório de Letramentos Acadêmicos, na Universidade de São Paulo (USP); e a implantação da Cátedra Unesco, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Cátedra Unesco, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), junto ao Projeto Ateliê de Textos Acadêmicos. Em 2015, foi criado o Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) na UFPR. Como forma de síntese do levantamento apresentado, propomos o Quadro 1 em que descrevemos os laboratórios, os objetivos e as ações previstas.

Quadro 1 – Resumo dos laboratórios, objetivos e ações relacionados aos letramentos acadêmicos

LABORATÓRIO / CENTRO / ATELIÊ	OBJETIVO(S)	AÇÕES
LABLER	Capacitar os alunos na prática de pesquisa, ensino e extensão na área de Linguística Aplicada, por meio da conscientização das práticas discursivas contemporâneas.	Ensino e aprendizagem da linguagem, dos processos da leitura, da escrita e dos multiletramentos, além da elaboração de materiais didáticos.
Laboratório de Estudos do Texto	Trabalhar com a escrita e a análise de textos; Proporcionar espaço de formação acadêmica complementar.	Cursos e minicursos, grupos de estudo, disciplinas em projetos de pesquisa integrados aos de extensão e ensino, projetos que contemplam a formação de professores e trabalhos de leitura e de escrita que atendam e demandas de estratos sociais marginalizados, assessoria a projetos socioeducacionais.

Laboratório de Letramento Acadêmico	Proporcionar a comunicação, a escrita e a leitura em língua materna e estrangeira de seus alunos.	Palestras, workshops e atendimentos individuais; Diversos projetos de pesquisa.
ATA (vinculado à Cátedra Unesco de Leitura e Escrita da América Latina)	Investigar o processo de elaboração de diferentes gêneros acadêmicos em interface com diferentes áreas de conhecimento em dois eixos: 1. processos de didatização da escrita em disciplinas da graduação; 2. análise das especificidades dos parâmetros de produção e da arquitetura textual desses gêneros.	Workshops, palestras, publicações.
CAPA	Servir o corpo docente e discente da UFPR, assim como a comunidade acadêmica externa, visando a apoiar a formação de autores acadêmicos através da pesquisa, extensão e assessoria direta na área de escrita acadêmica, inclusive com revisões, traduções e encontros pessoais.	Consultorias, tradução de artigos, revisão de textos (pré e pós submissão), preparação de apresentações orais.

Fonte: Páginas virtuais dos laboratórios, centros e ateliês relativos aos letramentos acadêmicos no Brasil



Figura 2 – Páginas iniciais dos laboratórios, centros e ateliês de letramentos acadêmicos brasileiros

Fonte: Páginas virtuais dos respectivos laboratórios, centros e ateliês

Neste capítulo, em virtude de este *e-book* estar sob o escopo teórico-metodológico do ISD, optamos por aprofundar nossas análises em duas das experiências: o Laboratório de Letramento Acadêmico da USP e o Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA) vinculado à Cátedra de Leitura e Escrita da América Latina. Tal seleção deve-se, essencialmente, à relação de ambas as ações com o Interacionismo Sociodiscursivo, por meio de suas coordenadoras, Eliane Lousada⁸⁸ e Regina Celi Pereira, respectivamente. Antes, porém, em função de seu caráter fundador, tratamos brevemente do LABLER, Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação, em função de sua importância histórica para os estudos dos letramentos acadêmicos no Brasil.

⁸⁸ O Laboratório de Letramento Acadêmico da USP, além da Profa. Dra. Eliane Lousada, é coordenado pelas professoras Marília Ferreira e Marinês Campos. Por estarmos tratando efetivamente da articulação com o ISD, apenas mencionamos no texto a primeira coordenadora.

O primeiro laboratório de práticas de escrita e leitura acadêmicas é o LABLER da UFSM, fundado por Motta-Roth, em 1997. Motta-Roth (2012) apresenta um panorama de práticas da escrita conduzidas na UFSM. O curso de escrita descrito tem por objetivos: i) a conscientização do aluno quanto a práticas de Letramentos Acadêmicos; ii) o desenvolvimento de competências de leitura e escrita; e iii) a promoção de habilidades de análise do discurso. Além desses fins, o curso se fundamenta em três princípios: o engajamento ou a participação em contextos sociais, a autoria na produção textual e a análise de práticas discursivas associadas às realizações linguísticas voltadas para os Letramentos Acadêmicos. Assim, a escrita demanda exploração contextual, exploração textual e produção textual.

De acordo com Ferreira e Lousada (2016), o Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo foi criado em 2011 (sendo efetiva sua atuação a partir do segundo semestre de 2012) com a motivação “da universidade de preparar os alunos para novos contextos de comunicação nos quais a língua materna e estrangeira convivem e o registro escrito é fundamental para a divulgação do conhecimento acadêmico” (FERREIRA; LOUSADA, 2016, p. 129). As pesquisadoras, ao contextualizarem o Laboratório, apresentam um paradoxo, uma vez que os cursos de graduação e de pós não contam com tempo para o ensino da escrita acadêmica (tanto em língua materna quanto em língua estrangeira), mas, com a ampliação da internacionalização, a necessidade de escrita em língua estrangeira se apresenta, gerando uma demanda prioritária para a academia.

Tomando como base a necessidade de promoção do letramento acadêmico⁸⁹, o Laboratório de Letramento Acadêmico da USP apresenta os seguintes objetivos:

⁸⁹ Por estarmos realizando uma descrição da proposta do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP, utilizaremos o termo *letramento acadêmico* no singular tal como aparece no artigo de Ferreira e Lousada (2016).

- a) Criar uma infraestrutura física e com material humano qualificado para o ensino sistematizado da redação acadêmica tanto em língua materna quanto estrangeira no curso de Letras e em outras unidades da USP interessadas;
- b) Oferecer tutorias de escrita acadêmica nessas línguas para discussão e conseqüente aperfeiçoamento de seus textos em seus diversos aspectos (macroestruturais, retóricos, linguísticos, estilísticos etc.);
- c) Oferecer oficinas sobre habilidades específicas do letramento acadêmico como paráfrase, resumo, citação e sobre aspectos pontuais como plágio, características do discurso acadêmico, retórica contrastiva, metadiscurso, público-alvo, além de outras focadas em alguns gêneros específicos (o resumo, por exemplo);
- d) Proporcionar formação profissional ao monitor em relação ao ensino da escrita acadêmica e na correção de textos em diversos níveis (e não somente no nível gramatical e vocabular) enriquecendo, assim, sua formação pedagógica;
- e) Constituir-se num espaço de estudo, reflexão e teorização sobre o ensino do letramento em línguas maternas e estrangeiras e de descrição do discurso acadêmico em diferentes áreas do conhecimento para oferecer suporte teórico às tutorias [...];
- f) Oferecer cursos de capacitação a professores da rede regular de ensino para o trabalho com a escrita;
- g) Oferecer consultorias sobre formas de promoção do letramento acadêmico a docentes de diferentes áreas do saber. (FERREIRA; LOUSADA, 2016, p. 129-130).

Pela exposição dos objetivos, é possível perceber que as metas do Laboratório estão organizadas a partir de quatro eixos: a) oferta de

ações (oficinas, tutorias, monitorias) a usuários do ensino superior (estudantes, professores); b) formação profissional de monitores envolvidos no Laboratório; c) constituição de um centro de pesquisa sobre letramento acadêmico (em línguas materna e estrangeira); d) capacitação para o trabalho com a escrita a professores da educação básica. As pesquisadoras ressaltam que, apesar da semelhança com a dinâmica de *Writing Center*, o Laboratório, por sua característica de conciliar pesquisa e ensino, pesquisa e extensão, afasta-se da natureza de prestação de serviço dos centros de escrita, pautando-se em “um local de experimentação e, portanto, de pesquisa sobre a escrita acadêmica e seu ensino” (FERREIRA; LOUSADA, 2016, p. 130).

Mediante a intenção de constituir um espaço integrado de ensino, pesquisa e extensão para o letramento acadêmico, as pesquisadoras apresentam algumas das articulações teórico-metodológicas que orientam a condução das práticas do Laboratório. Sobre o conceito de letramento acadêmico, as autoras citam nomes como Hyland (2002), Street (1984), Lea e Street (1998), entre outros. Já sobre o conceito de gênero textuais/discursivos, Ferreira e Lousada (2016, p. 129), com o objetivo de promover uma “reflexão mais ampla sobre as questões práticas que envolvem a produção textual”, autores como Bronckart (1999), Bazerman (1988) e Swales (1990) são acessados.

Sobre a concepção de letramento acadêmico seguida pelo Laboratório, as autoras apresentam uma citação de Ferreira (2015, p. 18-19), a qual reproduzimos parcialmente:

[...] a socialização crítica do uso da língua na academia para ler, escrever ou falar textos que visam a produção, a disseminação e a sustentação da produção do conhecimento acadêmico segundo as convenções linguísticas, genéricas e sociais das comunidades discursivas e que se baseiam em habilidades gerais do letramento. Essa socialização crítica visa conduzir os ingressantes a um estágio de negociação dessas convenções

com a comunidade discursiva ou mesmo serem agentes de criação das mesmas. Pode-se observar que a definição busca abarcar as visões generalistas e almeja contemplar tanto os aspectos formais quanto sociais numa visão crítica de socialização.

Após a definição que acima reproduzimos, Ferreira e Lousada (2016, p. 128) afirmam que almejam “investigar o letramento sob os seus mais vários aspectos (formais, sociais, ideológicos), em vez de abordá-lo somente por uma perspectiva teórica particular.”. Conforme apontamos anteriormente, objetivamos apresentar algumas das teorias que estão na fundação do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP para observarmos quais são e como ocorrem as articulações com o ISD. Portanto, no Laboratório da USP, compreendemos que diversas teorias complementares se engendram com o intuito de promover ações mais efetivas para o letramento acadêmico.

A terceira experiência é o Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), projeto vinculado à Cátedra de Leitura e Escrita da Unesco e desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba, sob coordenação da Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira. De acordo com Pereira, Basílio e Leitão (2017, p. 665),

[...] o projeto ATA opera na análise dos aspectos linguístico-discursivos de textos acadêmicos e na didatização da escrita no interior dos diversos campos de produção de conhecimento. Esses dois eixos de atuação, por sua vez, incitaram a reflexão sobre esses gêneros, sua constituição sócio-histórica e linguística e suas implicações para o processo de ampliação das atividades e dos espaços de letramento acadêmico.

Pereira e Basílio (2014) discorrem sobre o trabalho de ensino com o gênero resenha acadêmica como uma ação respaldada nos

fundamentos teórico-metodológicos do ISD e como um procedimento comum nas ações pedagógicas desenvolvidas no espaço do projeto ATA. Essa experiência relatada se baseia no trabalho de didatização da escrita acadêmica por meio da criação de espaços para oficinas e, conseqüentemente, formação acadêmica. A sequência didática descrita foi usada em uma disciplina de leitura e produção de textos e promoveu a inserção de práticas de letramento acadêmico.

Analogamente, Leite, Pereira e Barbosa (2018), ainda no contexto do Projeto ATA, analisaram artigos científicos na área de estudos literários bem como respostas de estudantes e profissionais da área a um questionário sobre o fazer científico na área. As lentes teóricas para interpretação dos dados baseiam-se, em especial, na abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998) e o ISD (BRONCKART, 1999). As autoras enfatizam a constituição da especificidade do campo profissional também baseada nos “juízos de valor ou de visões de mundo, ou de ciência e de fazer científico” (LEITE; PEREIRA; BARBOSA, 2018, p. 946) que constituem as ações linguageiras de seus participantes e que puderam ser conhecidas e analisadas em função do questionário aplicado. Esse procedimento possibilita o acesso à natureza epistemológica da área e sua interpretação possibilita a compreensão da ação situada, social e historicamente construída e partilhada na área.

Comparando os três artigos provenientes do ATA, é possível perceber uma produtiva articulação entre o arcabouço teórico do ISD e a abordagem dos letramentos acadêmicos. O grupo envolvido com as pesquisas defende, em Leite, Pereira e Barbosa (2018, p. 925), “uma simbiose entre textos e práticas sociais que, em nosso estudo, dá-se na integração entre a perspectiva dos letramentos acadêmicos com a análise dos gêneros textuais, aqui representada pela abordagem do interacionismo sociodiscursivo.”. Nesse sentido, a compreensão das práticas letradas sempre associadas a questões de relações de poder, de identidade, de valor social, provinda dos estudos dos

letramentos acadêmicos (STREET, 1984; LEA; STREET, 1998), articula-se aos princípios do ISD, especialmente, com os dispositivos de análise de texto (BRONCKART, 1999) e com os procedimentos de didatização de gêneros, envolvendo conceitos como capacidades de linguagem e sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Como forma de apresentação sintetizada das relações teóricas e metodológicas descritas no Laboratório de Letramento Acadêmico da USP e do Ateliê de Textos Acadêmicos, produzimos o Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese dos construtos teórico-metodológicos subjacentes às atividades mapeadas

ATELIÊ DE TEXTOS ACADÊMICOS – ATA	LABORATÓRIO DE LETRAMENTO ACADÊMICO DA USP
Coordenadora: PEREIRA	Coordenadoras: FERREIRA (Inglês) LOUSADA (Francês) CAMPOS (Português)
Textos fonte: PEREIRA, 2014 PEREIRA; BASÍLIO; LEITÃO, 2017 LEITE; PEREIRA; BARBOSA, 2018	Texto fonte: FERREIRA; LOUSADA, 2016
Modelo de análise textual (BRONCKART, 1999). Dispositivos para didatização de gêneros: capacidades de linguagem e uso de sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004)	Conceito de gênero textual/ discursivo (BRONCKART, 1999)
Abordagem dos letramentos acadêmicos provindos dos Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 1984; LEA; STREET, 1998)	Socialização crítica (FERREIRA, 2015) Investigação do letramento sob vários aspectos (formais, sociais, ideológicos)

Fonte: Artigos utilizados anteriormente para apresentação das experiências

Ressaltamos que os dados constantes no Quadro 2 foram obtidos a partir dos artigos selecionados para compreensão das características de ambas as experiências. Entretanto, não é possível afirmar, pelo caráter ainda preliminar da análise, que os constructos teóricos e metodológicos apontados são utilizados por todos os pesquisadores envolvidos, bem como em todas as ações decorrentes das práticas. Nesse sentido, indicamos que, em publicações futuras, objetivamos aprofundar a análise das articulações entre arcabouços teóricos utilizados para pesquisa e ensino de gêneros acadêmicos em universidades brasileiras.

Algumas reflexões

De modo a finalizarmos nosso capítulo, retomamos os objetivos propostos inicialmente: i) mapear ações/atividades desenvolvidas em laboratórios existentes e ii) reconhecer os construtos teórico-metodológicos subjacentes às atividades mapeadas. Como forma de cumprirmos nosso primeiro objetivo, traçamos um quadro comparativo entre as experiências (laboratórios, centros e ateliês) para letramentos acadêmicos existentes em diversas universidades brasileiras, pontuando seus objetivos e ações. Já para execução do segundo propósito, recortamos duas propostas relacionadas ao ISD (base teórica norteadora desse livro) e as descrevemos a partir de alguns de seus artigos publicados.

Comparando ambas as experiências (Laboratório e ATA), pautando-nos apenas nos textos utilizados como fonte de dados, é possível perceber uma maior explicitude dos conceitos e fundamentos do ISD no ATA, uma vez que, no Laboratório de Letramento Acadêmico da USP, apenas a noção de gêneros textuais do interacionismo sociodiscursivo é referendada. Entretanto, apesar de este capítulo apresentar resultados parciais, é possível afirmar a produtividade da articulação de princípios do ISD para a análise

e ensino de gêneros acadêmicos com diversos outros arcabouços teóricos, especialmente aqueles provindos dos Novos Estudos dos Letramentos.

Referências

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge**: the genre and activity of the experimental article in science. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

BAZERMAN, C.; ÁVILA REYES, N.; BORK, A. V.; CORRÊA, F.; CRISTOVÃO, V. L.; TAPIA LADINO, M.; NARVÁEZ, E. Intellectual orientations of studies of higher education writing in Latin America. *In*: PLANE, S.; BAZERMAN, C.; DONAHUE, C.; RONDELLI, F. (ed.). **Recherches en écriture**: regards pluriels. Nancy: Université de Lorraine. 2016

BORK, A. V. B. *et al.* Mapeamento das Iniciativas de Escrita em Língua Materna na Educação Superior: Resultados Preliminares. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 9, p. 2-14, 2014.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R. Literacies in Portuguese and English in Brazilian higher education: landmarks and perspectives. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, [S.l.], v. 69, n. 3, p. 209-222, sep. 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BORK, A. V. B.; VIEIRA, I. R. Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil. **Letras & Letras (Online)**, v. 31, n. 3, p. 73-99, 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para uma reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, M. M. **A promoção do letramento acadêmico em inglês por meio do ensino-desenvolvimental**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2015. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro - A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, [S.l.], v. 69, n. 3, p. 125-140, sep. 2016.

HYLAND, K. Specificity revisited: how far should we go? **English for Specific Purpose**, v. 21, n. 4, p. 385-395, dez. 2002.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de Letramentos acadêmicos: Teoria e Aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, n. 23, v. 2, p. 157-172, 1998.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M.; BARBOSA, M. S. M. F. O fazer científico nos estudos literários: das práticas letradas acadêmicas às características epistemológicas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 919-950, 2018.

MOTTA-ROTH, D. Academic literacies in the south: writing practices in a Brazilian university. *In*: THAISS, C.; BRÄUER, G.; CARLINO, P.; GANOBCSIK-WILLIAMS, L.; SINHA, A. (org.). **Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places**. Fort Collins, Colorado, EUA: The WAC Clearinghouse, Colorado State University, 2012, v. 1, p. 105-116. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter9.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

NAVARRO, F.; ÁVILA REYES, N.; TAPIA-LADINO, M.; CRISTOVÃO, V. L. L.; MORITZ, M. E. W.; NARVÁEZ CARDONA, E.; BAZERMAN, C. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. **Revista Signos**, v. 49, p. 78-99, 2016.

PEREIRA, R. C. M.; BASÍLIO, R. A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário. *In*: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. (org.). **Gêneros textuais/discursivos e os desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2014.

PEREIRA, R. C. M.; BASÍLIO, R.; LEITÃO, P. D. V. Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico. **D.E.L.T.A.**, v. 33, n. 3, p. 663-695, 2017.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

SWALES, J. M. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAPIA-LADINO, M. *et al.* Milestones, disciplines and the future of initiatives of reading and writing in higher education: an analysis from key scholars in the field in latin america. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, [S.l.], v. 69, n. 3, p. 189-208, sep. 2016.

THOMAZINI, G. S. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento acadêmico no curso de Letras inglês: práticas de leitura e escrita no Ensino Superior e implicações para a formação profissional. *In*: PEREIRA, R. C. M. (org.). **Escrita na Universidade**: panoramas e desafios na América Latina. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

A escrita na iniciação científica: da materialidade textual à influência da cultura disciplinar

Regina Celi Mendes Pereira

Introdução

Os aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tiveram boa acolhida no contexto das pesquisas e práticas docentes voltadas para a promoção da dimensão didática no ensino de línguas em geral. Não por acaso, os fundamentos vygotkianos que focalizam processos formativos e de desenvolvimento, aliados às concepções de gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem, nortearam a elaboração de muitas sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) voltadas para o ensino dos gêneros e, mais amplamente, para o ensino-aprendizagem de línguas e para a proficiência na escrita.

Fundamentados neste propósito e nos pressupostos do ISD, idealizamos o projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA)⁹⁰, que tem investigado os gêneros acadêmicos em interface com diferentes áreas de conhecimento científico (cf. SWALES, 1990; BATHIA, 1993). Nesse sentido, as pesquisas do grupo têm se interessado tanto por descrição e análise de seus aspectos contextuais, funcionais, discursivos e linguístico-discursivos (BRONCKART, 2008, 2006, 1999; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), como por propostas e análise de processos de didatização da escrita em contexto universitário. Desde 2012, temos oferecido *workshops* aos estudantes da graduação, focalizando diversos gêneros, tais como, resumo, projeto de pesquisa, artigo

90 Apoio: CAPES – PNPD – Processo nº 23038.007066/2011-60.

científico, trabalho de conclusão de curso e relatório, objetivando oferecer-lhes uma maior proficiência na elaboração de textos, condição indispensável à formação acadêmica dos graduandos.

Ao longo da execução do projeto, devido à incursão por diferentes áreas de conhecimento, foram delineadas novas demandas de investigação, ampliando ainda mais seu escopo interdisciplinar no sentido de compreender as questões epistemológicas subjacentes a esses diferentes campos (BOURDIEU, 2004), associadas à noção de cultura disciplinar (HYLAND, 2014). É, portanto, nas reflexões empreendidas sobre articulações teóricas na análise e investigação de diferentes objetos de estudo que se consolidou a escrita deste capítulo.

Trazemos aqui alguns resultados de uma pesquisa maior, ainda em andamento, de caráter qualitativo-interpretativista, de base documental e objetivos exploratórios⁹¹, em que investigamos os aspectos sócio-funcionais e textuais-discursivos, a partir da dimensão sociossubjetiva da ação de linguagem e da infraestrutura textual do gênero Relatório Final de Iniciação Científica (RFIC) nas áreas de Linguística, Literatura, Engenharia, Enfermagem e Direito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), buscando evidenciar a articulação entre a abordagem teórico-metodológica do ISD e a concepção de Hyland sobre cultura disciplinar na análise ora proposta. A motivação, portanto, para investigar os relatórios de IC deveu-se a duas razões: por ser um gênero muito presente nas práticas de letramento dos graduandos e por se configurar como uma etapa inicial de ingresso do graduando em sua cultura disciplinar, via participação em projeto de iniciação científica.

91 Processo: 305817/2017-5 Demanda/Chamada: Chamada CNPq N ° 12/2017 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ.

A discussão desenvolvida neste capítulo se faz necessária na medida em que provoca a reflexão sobre a possibilidade de convergência conceitual entre duas abordagens teóricas, até agora não tematizadas no quadro do ISD, no que diz respeito à compreensão da cultura disciplinar como elemento constitutivo da produção escrita acadêmica.

Além desta seção introdutória, o capítulo aborda, na próxima seção, os conceitos centrais à discussão aqui empreendida; em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos que fundamentaram a pesquisa; na sequência, situamos os parâmetros do contexto de produção e a arquitetura textual dos RFIC, evidenciando a influência das culturas disciplinares em sua materialidade textual-discursiva.

A escrita acadêmica: um só objeto em múltiplas realizações

Na concepção saussureana, com a qual nos alinhamos, é o ponto de vista que cria o objeto. O corte teórico-epistemológico é o que dá visibilidade ao objeto de conhecimento, e tantos são os olhares quanto os objetos a conhecer. Logo, um mesmo enunciado, a depender da abordagem, pode ser compreendido sob diferentes perspectivas e, a cada uma delas, um novo valor lhe é agregado. O que era opaco passa a ter visibilidade. Assim entendemos a construção dos objetos de conhecimento, pois a depender do objeto de investigação e da abordagem, uma teoria apenas não dá conta de todo o processo analítico. Há de se procurar os diálogos; é o que tentamos, uma vez que nosso objeto de estudo é a escrita acadêmica em suas múltiplas realizações.

Conforme já informado na introdução, elegemos como objetivo maior do ATA a investigação do processo de elaboração dos gêneros

acadêmicos em interface com diferentes áreas de conhecimento. Considerando, portanto, os resultados das análises dos artigos já realizadas no grupo (cf. LEITÃO; PEREIRA, 2014; PEREIRA, 2019), é possível afirmar que, dentre as quatro grandes áreas estudadas – Ciências Humanas (Linguística, Literatura, Filosofia e Sociologia), Ciências Sociais Aplicadas (Direito e Jornalismo), Ciências da Saúde (Enfermagem) e Ciências Exatas (Engenharia) –, na terceira e na quarta encontramos uma concepção de ciência pautada, predominantemente, no paradigma positivista, caracterizado pelo modelo empírico/experimental de organização estrutural, bem como pelo predomínio da linguagem científica delineada no uso excessivo de termos técnico-científicos, motivada, talvez, pela pretensão de objetividade e neutralidade valorizadas nessas áreas, e pela ausência de marcadores linguísticos indicativos da responsabilidade enunciativa.

Nas Ciências Humanas, tivemos o predomínio, quase exclusivo, da concepção interpretativista de ciência, demarcada por uma menor densidade de termos técnico-científicos, pela subjetividade e por uma maior expressividade enunciativa, que, mesmo mantendo a impessoalidade, revela-se por meio de manifestações linguístico-discursivas de cunho avaliativo. Entretanto, ora assume a organização do modelo empírico/experimental, ora a do modelo de revisão de literatura. Nas áreas de Direito e de Jornalismo, encontramos artigos cuja constituição parece não perceber a diferença entre a construção do conhecimento jurídico ou jornalístico e a construção do conhecimento científico sobre o conhecimento jurídico ou jornalístico. Isso nos leva a questionar quais os limites do conhecimento, particularmente do científico, embora adotemos uma concepção de ciência como construto sócio-histórico, humano e que rejeita o reducionismo das visões dicotômicas (cf. SANTOS, 1989; BASÍLIO; PEREIRA; MENEZES, 2016).

A incursão por diferentes áreas de conhecimento fez com que se delineassem novas demandas de investigação, ampliando ainda mais o escopo interdisciplinar do projeto, no sentido de compreender as questões epistemológicas subjacentes a esses diferentes campos (BOURDIEU, 2004), aos quais relacionamos os conceitos de comunidade discursiva e cultura disciplinar (HYLAND, 2000). Se, por um lado, a análise dos textos nos mostrou a impossibilidade de considerar a escrita acadêmica e a estrutura sócio-comunicativa do gênero artigo como representações homogêneas de um mesmo objeto, também ampliou as possibilidades de abordagem didática na elaboração dos *workshops* voltados para graduandos de diferentes cursos.

A noção de cultura disciplinar, que consideramos compatível ao conceito bourdieusiano de campo, tece representações idiossincráticas de concepção de ciência, de paradigmas metodológicos e de construção de autoria. Nesse aspecto, percebemos que pode haver relação entre as abordagens teóricas, se não de convergência, mas de aproximações conceituais, a exemplo da compreensão de ação em sua dimensão sociossubjetiva no quadro do ISD (BRONCKART, 1999). Uma das máximas defendidas pelo ISD refere-se à noção de linguagem como ação; ou seja, a partir do uso situado da linguagem, agimos na sociedade e nos desenvolvemos cognitivamente.

Segundo Bourdieu (2004, p. 20), “esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis mais ou menos específicas”. Assim, considerando essas leis coletivamente construídas, conceitua **Campo** como um espaço relativamente autônomo dentro do macrocosmo social, ou seja, “um microcosmo dotado de suas próprias leis” (*op. cit.*, p. 21). São, portanto, essas leis coletivamente construídas, às quais relacionamos as diferentes culturas disciplinares, que configuram as diferentes representações postas em cena na dimensão linguageira dos textos acadêmicos.

Nesse sentido, na perspectiva bronckartiana, o movimento que parte das ações de linguagem para o texto empírico funda a metodologia de análise descendente, visto que toda e qualquer ação linguageira não pode ser considerada independentemente das condições de produção em que se situam. Nas palavras do autor, “um texto empírico é um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto” (BRONCKART, 1999, p. 108). Uma vez materializado o texto, o autor usa a metáfora do “folhado”, subdividido em três camadas interdependentes (infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos), para se referir à arquitetura textual. A infraestrutura engloba a estruturação geral do gênero com seus elementos constitutivos: o plano geral; os tipos de discurso que o caracterizam, relativos ao mundo do expor e do narrar (discurso teórico, discurso interativo, narração e relato interativo, assim classificados de acordo com as coordenadas de ação em relação ao conteúdo temático e às instâncias de agentividade); o conteúdo temático proposto e as sequências que constituem o texto (sequências narrativas, argumentativas, descritivas, expositivas, injuntivas e a dialogal, além dos *scripts* e esquematizações).

Os mecanismos de textualização referem-se às estruturas linguísticas que possibilitam a relação coesa entre os enunciados e termos do texto para manter sua coerência temática. Elas incluem as seguintes categorias: coesão nominal e verbal⁹² e conexão. Os mecanismos enunciativos incluem tanto as vozes que constituem o texto (vozes sociais, do autor, das personagens, do narrador/expositor), quanto as modalizações, constitutivas das avaliações do enunciador sobre valor de verdade, valores sociais, avaliações subjetivas e das capacidades das instâncias enunciativas do personagem em relação a sua ação.

92 Na reorientação do quadro teórico-metodológico, especificamente no nível da arquitetura textual, Bronckart (2015) argumenta sobre o deslocamento da coesão verbal para a camada da infraestrutura, em entrevista a Rivadávia Porto, publicada na revista *Prolíngua*.

Ainda na dimensão social e reconhecendo o condicionamento que exerce sobre as formas de agir e escrever no interior de cada cultura, Hyland (2014, p. 1, tradução nossa), pontua que

[...] nós precisamos ver a escrita acadêmica como práticas sociais coletivas e focar nos textos publicados como a realização mais concreta, pública e acessível dessas práticas. Esses textos são a essência vital da academia, já que é por meio do discurso público dos membros que o conhecimento disciplinar autêntico estabelece suas hierarquias e sistemas de recompensa e mantém sua autoridade cultural⁹³.

A figura a seguir procura ilustrar que, no âmbito do que Bronckart (2008) propõe como pré-construídos, nos quais se situam as formações sociais, as atividades coletivas gerais e as languageiras, compreende-se a cultura disciplinar como um elemento de movimento duplo: ao mesmo tempo em que se constitui dos pré-construídos, também pode constituí-los, recíproca e dialeticamente. A cultura disciplinar se configura, então, como uma base de conhecimentos sócio-historicamente construídos e partilhados por uma determinada comunidade discursiva (BATHIA, 1993).

Esses conhecimentos asseguram a integridade das culturas, das crenças, dos padrões de comportamento validados por seus membros no interior dessas comunidades. No entanto, como as representações sociais são dinâmicas e moventes, aquilo que é validado em uma dada época pode sofrer mudanças no interior do próprio grupo. Na medida em que interferem e, de certo modo, condicionam as atividades coletivas em geral, esses conhecimentos passam a ser empiricamente observáveis nas ações de linguagem.

93 No original: “[To do this] we need to see academic writing as collective social practices, and to focus on published texts as the most concrete, public and accessible realizations of these practices. These texts are the lifeblood of the academy as it is through the public discourses of their members that disciplines authentic knowledge establish their hierarchies and reward systems, and maintain their cultural authority”.

Logo, os traços das culturas disciplinares ganham visibilidade nos textos, confirmando-se nos artigos, já analisados nas pesquisas do ATA (LEITÃO; PEREIRA, 2014; PEREIRA, 2019), e nos relatórios de iniciação científica, cujas análises, em sua totalidade, ainda estão em curso.

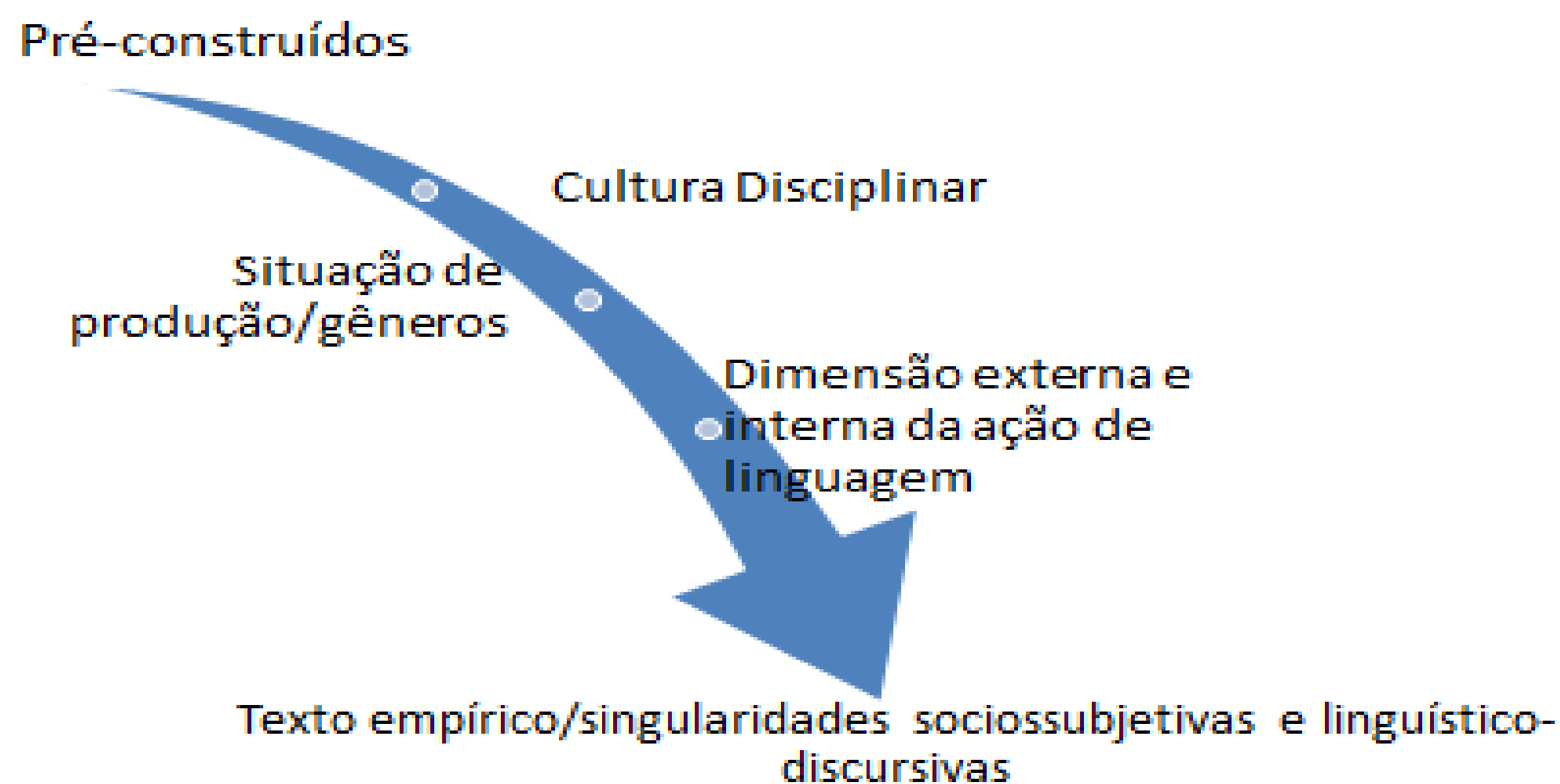


Figura 1 – Dos pré-construídos ao texto empírico

Fonte: Elaboração própria a partir de Bronckart (1999)

Parâmetros metodológicos

Os pressupostos teórico-metodológicos do ISD estabelecem um conjunto de parâmetros que podem influenciar a organização de um texto. Segundo Bronckart (1999), o primeiro parâmetro refere-se ao mundo físico, o que implica a constatação de que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto e no qual estariam implícitos aspectos relacionados ao lugar de produção, ao momento de produção e às especificidades relativas ao emissor e ao receptor. O segundo refere-se ao mundo social e subjetivo e estabelece que todo texto se insere nos quadros de uma formação social, mais precisamente no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social e o mundo subjetivo.

Estes dois parâmetros se implicam no ato de produção e não podem ser considerados separadamente. Nesse sentido, de modo mais específico, buscamos investigar e responder as seguintes questões: os relatórios dos bolsistas cumprem e correspondem ao que prevê o modelo disponibilizado na plataforma da Pró-reitoria de Pesquisa (PROPEsq)? Em quais aspectos a cultura disciplinar, enquanto construto sócio-histórico, interfere na planificação dos relatórios e em sua materialidade textual-discursiva? Um único modelo de relatório contempla as especificidades das diferentes áreas de conhecimento?

Neste capítulo, utilizamos as categorias de análise do ISD, numa abordagem descendente, que contemplam os parâmetros do contexto de produção e os níveis da arquitetura textual, especificamente os referentes à infraestrutura, focalizando, no geral, os elementos da planificação e os tipos de discurso e, em particular, os aspectos que registramos na planificação da seção Resumo, relacionando-os às influências da área de conhecimento.

Os dados dos relatórios aqui analisados (7 de Direito, 7 de Literatura, 7 de Linguística, 7 de Enfermagem e 7 de Engenharia)⁹⁴ fazem parte do acervo de banco de dados da PROPEsq, na vigência 2016-2017, e foram submetidos via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), no período previsto no calendário oficial da instituição. Os alunos não enviam arquivo único em Word,

94 Os dados referentes aos relatórios de Direito e Literatura fazem parte do plano de trabalho das minhas orientandas de IC, Darlane Kelly Barbosa e Maria Helena Fernandes; os de Linguística e Enfermagem são referentes à dissertação de mestrado de minha orientanda Geisiane Nunes; e, por fim, os de Engenharia são relativos à pesquisa de TCC de meu orientando Rodolfo Dantas Silva. Na amostragem total do *corpus* de cada plano de trabalho acima indicado, consta um número maior de relatórios, cujo critério de seleção se pautou na temática abordada. Os de Direito, por exemplo, foram selecionados entre os que desenvolviam análises conceituais e filosóficas e os que apresentavam temática acerca da doutrina constitucional jurídica; os de Literatura foram selecionados os relatórios de pesquisa que tematizavam análise de obras literárias (canônicas ou não canônicas) e pesquisas de abordagem literária interdisciplinar; nos de Linguística selecionamos pesquisas situadas na Análise do Discurso; os de Enfermagem agruparam temas de pesquisa relacionados à saúde pública; por fim, os de Engenharia focalizaram pesquisas relacionadas à natureza e meio-ambiente.

mas lançam as informações diretamente na plataforma *on-line*, em cada seção constitutiva do relatório. Embora tenham sido avaliados por outro professor-pesquisador vinculado ao programa de iniciação científica, não tivemos acesso às notas atribuídas e também este não é um aspecto considerado em nossa pesquisa.

Parâmetros sociossubjetivos do contexto de produção

O empreendimento de uma ação de linguagem implica a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos, por parte da autoria, que se refere ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático e ao seu próprio estatuto de ator (capacidade de ação, intenções). A elaboração do RFIC é um compromisso assumido pelo bolsista quando se engaja no plano de trabalho do projeto de pesquisa do orientador. Os dois relatórios exigidos pela PROPESq (UFPB), o parcial e o final, funcionam como instrumentos avaliativos da participação do pesquisador iniciante ao longo da vigência do plano de trabalho. Sua formulação e elaboração contam com o acompanhamento dos professores orientadores – esta é uma atribuição do orientador prevista no regulamento do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), mas desconhecemos como se processa essa orientação professor-bolsista, já que é muito particular a cada plano de trabalho. No entanto, essa interação comunicativa já se insere nos quadros de uma formação social na qual estão implicados traços de uma cultura disciplinar, concepções de ciência e de ensino-aprendizagem compartilhados pelo par professor-aluno. Ainda sobre os elementos referentes ao contexto de produção dos relatórios de pesquisa, temos as instruções definidas pela PROPESq⁹⁵ para a sua elaboração e que nos auxiliaram na análise da planificação do gênero investigado.

95 As instruções disponibilizadas no *site* da PROPESQ não apresentam uma autoria definida, mas foram elaboradas pela equipe que integra a pró-reitoria.

Quadro 1 – Estrutura do Relatório de Pesquisa do PIBIC (PROPESQ/UFPB)

CAPA	Nome da instituição; do(s) programa(s); título do projeto e do plano; nome do orientador e do discente; local e data.
RESUMO	Deve ser exposto em parágrafo único. Informar finalidades, metodologia, resultados e conclusões, ressaltando as informações mais relevantes. Deverá ter no mínimo 1.700 caracteres e no máximo 3.400 caracteres.
INTRODUÇÃO	Fundamentação teórica, importância do tema e hipótese.
OBJETIVOS	Gerais e específicos.
MATERIAIS E MÉTODOS	Descrição das técnicas, materiais e equipamentos e outros itens pertinentes à pesquisa, bem como a análise científica e/ou estatística utilizada.
RESULTADOS E DISCUSSÃO	Apresentar os resultados principais da pesquisa e a discussão detalhada dos resultados.
CONCLUSÃO	Apresentar com base nos resultados obtidos, apontando se terá ou não continuidade.
REFERÊNCIAS	Apresentar as referências referentes à pesquisa.
OUTRAS ATIVIDADES/ PRODUÇÕES RELACIONADAS	Citar publicação do trabalho em periódicos, patentes, participação em eventos científicos e participação em reuniões do grupo de pesquisa.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de pesquisa

No que diz respeito ao nosso primeiro questionamento, se os relatórios dos bolsistas cumprem e correspondem ao que prevê o modelo disponibilizado pela PROPESq, os resultados indicam, no levantamento inicial, que, do ponto de vista formal, os autores seguem as orientações e os relatórios apresentam todas as seções solicitadas no modelo. Os alunos preenchem no sistema os espaços correspondentes a cada seção, o que contribui para que

os relatórios atendam às normas de elaboração e formatação. No entanto, o preenchimento de todas as seções não garante que seu conteúdo seja compatível ao solicitado, conforme pode ser verificado no exemplo abaixo (Excerto 1), localizado na seção Resultados e Discussões de um relatório de Literatura, no qual o autor apenas retoma textualmente as etapas da pesquisa e o título do projeto.

Excerto 1 – Seção Resultados e Discussões

Com a finalização da coleta, descrição e análise dos dados de pesquisa, firmamos neste trabalho os resultados finais do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) intitulado “O trabalho docente na promoção e formação do leitor literário no ensino fundamental”, vigência 2016-2017, evidenciando as particularidades dos projetos supramencionados.

Fonte: RFIC de Literatura

Na organização dos relatórios, objetivando uma apresentação panorâmica, foi possível organizar as ocorrências em dois grupos: os que desenvolvem pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista (Literatura, Linguística e Direito) e os vinculados às pesquisas de caráter experimental-positivista (Enfermagem e Engenharia).

A organização da infraestrutura: planificação e tipos de discurso

A organização em torno desses agrupamentos permitiu a identificação dos elementos de caracterização mais gerais e representativos de cada cultura disciplinar, o que nos conduz ao nosso segundo questionamento: Em quais aspectos a cultura disciplinar, enquanto construto sócio-histórico, interfere na planificação dos relatórios e em sua materialidade textual-discursiva?

Obviamente, existem variações no interior desses grupos: há pesquisas na área de Linguística, por exemplo, desenvolvidas a partir

de enfoques essencialmente experimentais que lhes vinculariam ao segundo grupo, mas, para este capítulo, apenas consideramos as de caráter qualitativo-interpretativista.

O conteúdo temático das seções Introdução, Materiais e Métodos e Resultados e Discussões são os que mais apresentam singularidades em função das áreas de conhecimento, tanto no que diz respeito ao léxico específico, quanto à abordagem metodológica. Os autores situados no segundo grupo conseguem perceber melhor o alcance e a diferença entre Materiais e Métodos e Resultados e Discussões, por exemplo, quando apontam mais objetivamente os resultados da pesquisa, enquanto os do primeiro enfatizam os aspectos conceituais e apresentam pressupostos teóricos como resultados. Acreditamos que isso se justifica em função do caráter experimental das pesquisas desenvolvidas nas áreas de saúde e de engenharia, conforme já verificamos em nossas pesquisas anteriores referentes à análise dos artigos (cf. PEREIRA, 2019, 2014). Os excertos 2 e 3 exemplificam essas singularidades e apontam para os diferentes objetos de conhecimento: o primeiro referente a uma discussão jurídico-filosófica, de base hermenêutica; o segundo referente a um experimento laboratorial, quantificável, mensurável, o que torna mais concretas a identificação e discussão dos resultados.

Excerto 2 – Seção Resultados e Discussões

A partir dessa análise sob uma ótica teórica, pontua-se o segundo objetivo da pesquisa, que é relacionar a tese Funcionalista Sistemática no plano fático e identificar a presença sutil dessa tese no ordenamento pátrio. Nesse sentido, é possível criticar conscientemente sua aplicação no contexto do Estado Democrático de Direito, em que se pressupõe a existência da defesa da dignidade da pessoa humana como postulado basilar, visto que o Direito Penal do Inimigo desconsidera a dignidade do inimigo do Estado.

Fonte: RFIC de Direito (grifos nossos)

Excerto 3 – Seção Resultados e Discussões

Nota-se que a temperatura de 20 °C foi a que se mostrou menos satisfatória não se ajustando a nenhum dos três modelos. Pode-se verificar que o modelo de GAB foi o que melhor se ajustou aos dados experimentais sendo satisfatório para as temperaturas de 30, 40 e 50 °C.

Fonte: RFIC de Engenharia (grifos nossos)

No que diz respeito aos tipos de discurso e sua relação com as singularidades por área, registramos certa regularidade nos relatórios analisados. Os quatro tipos de discurso (teórico, interativo, narração e relato interativo) estão presentes nos relatórios, com maior ou menor ocorrência a depender da seção. Os tipos relacionados ao mundo do expor predominam na seção Resultados e Discussões, enquanto os do mundo do narrar são mais frequentes em Materiais e Métodos. Em relação à área, há a predominância do teórico e da narração em Enfermagem, Engenharia e Direito e a alternância entre discurso teórico, interativo e relato interativo em Linguística e Literatura, conforme pode ser observado nos excertos 1, 2, 3. Não faremos análise dos mecanismos enunciativos neste capítulo, apenas destacamos que, em relação às instâncias de agentividade, os pesquisadores de IC da Linguística e da Literatura são os únicos, entre os demais analisados aqui, que usam a primeira pessoa do plural. Este também é um resultado que confirma as investigações já realizadas sobre o posicionamento autoral em Enfermagem e Engenharia no âmbito das pesquisas do ATA, em que predomina a impessoalidade, por meio do uso da voz passiva sintética (cf. SOUSA; SILVA, 2019).

No que se refere à planificação interna do Resumo, entre as orientações gerais fornecidas para a elaboração dos relatórios, focalizamos aquelas referentes à seção Resumo, considerado aqui não como um gênero independente, mas como elemento constitutivo do relatório. Assim, consta nas normas publicadas

no *site* da PROPEsq que o resumo deve ser exposto em parágrafo único, informar finalidades, metodologia, resultados e conclusões, ressaltando as informações mais relevantes.

Dentre os relatórios aqui analisados, surpreendeu-nos a grande variação interna na elaboração do Resumo em Literatura, Linguística e Direito, assim como a ausência de informações relevantes à seção. Esse mesmo texto, quando lançado no sistema, já inscreve automaticamente o aluno e seu resumo no Encontro de Iniciação Científica (ENIC), evento no qual todos os bolsistas são obrigados a expor os resultados do plano de trabalho desenvolvido. Durante a exposição, os orientadores devem estar presentes, e seus orientandos são avaliados por outros professores. Destaca-se, portanto, a importância do resumo na apresentação dos resultados, por ser um item que consta na avaliação. Curioso que, dos sete RFIC de Literatura analisados, dois não apresentavam o resumo entre as seções constitutivas.

Ainda considerando o agrupamento dos relatórios sob o prisma das diferentes metodologias e abordagens teóricas, as quais, necessariamente, indicam as influências das culturas disciplinares, os quadros 1 e 2 abaixo reafirmam que os resumos de Enfermagem e Engenharia contemplaram todos os itens previstos nas normas de elaboração. Assim, os pesquisadores das áreas das Ciências da Saúde e das Engenharias, ainda que sejam bolsistas de IC, por adotarem um paradigma de pesquisa experimental-positivista, seguem mais rigorosamente os padrões de elaboração dos resumos, uma vez que essa rotina da pesquisa experimental (metodologia quantitativa, hipótese, identificação do objeto de investigação) costuma ser familiar a eles.

Quadro 1 – Plano geral dos Resumos (Literatura, Linguística e Direito)

RESUMOS (RELATÓRIO FINAL LITERATURA – RFT)							
SEÇÕES	RFT1	RFT2	RFT3	RFT4	RF5	RF6	RF7
CONTEXTUALIZAÇÃO				X	X	X	X
METODOLOGIA			X	X			X
RESULTADOS			X	X			X
CONCLUSÃO						X	
RESUMOS (RELATÓRIO FINAL LINGUÍSTICA – RFL)							
SEÇÕES	RFL1	RFL2	RFL3	RFL4	RFL5	RFL6	RFL7
CONTEXTUALIZAÇÃO	X	X	X	X	X	X	X
METODOLOGIA	X	X	X	X	X	X	X
RESULTADOS	X			X	X	X	
CONCLUSÃO				X	X		
RESUMOS (RELATÓRIO FINAL DIREITO – RFD)							
SEÇÕES	RFD1	RFD2	RFD3	RFD4	RFD5	RFD6	RD7
CONTEXTUALIZAÇÃO	X	X	X	X	X	X	X
METODOLOGIA			X		X		
RESULTADOS		X			X		X
CONCLUSÃO	X	X		X	X		

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 2 – Plano geral dos Resumos (Enfermagem e Engenharia)

RESUMOS (RELATÓRIO FINAL ENFERMAGEM – RFF)							
SEÇÕES	RFF1	RFF2	RFF3	RFF4	RFF5	RFF6	RFF7
CONTEXTUALIZAÇÃO	X	X	X	X	X	X	X
METODOLOGIA	X	X	X	X	X	X	X
RESULTADOS	X	X	X	X	X	X	X
CONCLUSÃO	X	X	X	X	X	X	X
RESUMOS (RELATÓRIO FINAL DE ENGENHARIA –RFE)							
SEÇÕES	RFE1	RFE2	RFE3	RFE4	RFE5	RFE6	RFE7
CONTEXTUALIZAÇÃO	X	X	X	X	X	X	X
METODOLOGIA	X	X	X	X	X	X	X
RESULTADOS	X	X	X	X	X	X	X
CONCLUSÃO	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa.

Por outro lado, ainda que os dados desses quadros se refiram apenas aos resumos, ao longo dos relatórios, esse comportamento se mantém. Os diferentes objetos de estudo e suas metodologias demandam diferentes configurações cognitivas e textuais, expressas, por exemplo, na formulação de hipóteses, variáveis dependentes e independentes, mas isso não significa que esses elementos estejam ausentes das pesquisas qualitativas. Há outras variáveis implicadas nos parâmetros sociosubjetivos da ação de linguagem do aluno: pouca maturidade nas atividades de pesquisa, execução de um plano de trabalho que não foi elaborado por ele, dificuldades com a escrita acadêmica, nível de envolvimento e dedicação às atividades do PIBIC, falta de interlocutor para mostrar a primeira versão do texto etc.

De qualquer forma, o relatório também se configura como um instrumento robusto de avaliação dos projetos dos professores e dos seus respectivos planos de trabalho. Quando a concepção e o nível de complexidade do objeto não são compatíveis com as atribuições e capacidades do pesquisador iniciante, o processo de letramento científico (INEP, 2011) se complexifica ainda mais, visto que o aluno não consegue preencher as lacunas de um plano de ação que escapa de sua percepção teórico-conceitual, principalmente no que diz respeito à identificação de elementos como hipóteses, objeto de investigação e argumentação baseada em evidências. O excerto abaixo ilustra uma dificuldade conceitual, mas que também remete ao caráter teórico-metodológico e reflete ainda dificuldades com a escrita acadêmica e com a construção de um posicionamento autoral.

Excerto 4 – Seção Resumo do relatório de Literatura

A hipótese que levantamos é que, apesar dos aspectos sobrenaturais, os dois contos são bastante descritivos, e se apresentam impregnados de um tom memorialístico, persuadindo o leitor de que os fatos narrados realmente aconteceram. Na verdade, esse suposto “realismo” está presente nos doze contos de Joaquim Cardozo, os quais tratam de temáticas regionalistas do nordeste, notadamente dos estados de Pernambuco e da Paraíba. De modo geral, são relatos autobiográficos de experiências vivenciadas em suas viagens, como também da sua vida na província.

Fonte: Relatório de Literatura

O que o autor indica como hipótese, na verdade, pode configurar-se como resultados da pesquisa realizada ou ainda parte da contextualização sobre o estado da arte. Não há objetivos que apontem qual o objeto real de investigação, nem referencial teórico e metodologia utilizada. Por último, por não estar especificado o *corpus* de análise, não se sabe até que ponto se mesclam as vozes do autor do projeto e do autor do relatório.

Um único modelo “relativamente estável”?

As práticas de letramento e de escrita acadêmica são heterogêneas, as áreas e os objetos de conhecimento, assim como as metodologias também o são. Chegamos, portanto, ao último dos questionamentos com a certeza de que um modelo único de relatório não contempla as especificidades das diferentes áreas de conhecimento. Os RFIC de Literatura, Linguística e Direito indicam uma dificuldade por parte dos alunos de, na seção Resultados e Discussão, por exemplo, dissociarem um movimento do outro. Por outro lado, ainda que tenha sido proposto um modelo único, os graduandos conseguem ressignificá-lo e, de certa forma, ajustá-lo satisfatória ou insatisfatoriamente às suas necessidades.

Para além das questões de cunho teórico-analítico, como desdobramento da pesquisa, conseguimos apresentar sugestões ao modelo atual de relatório da PROPESq, ajustando e ampliando as orientações sobre o conteúdo temático de cada seção, tendo em vista as diferenças das culturas disciplinares. Cientes da impossibilidade de contemplar as especificidades de todas as áreas, ao menos foi possível reconhecer princípios conceituais e metodológicos dos dois paradigmas que parecem nortear a maior parte das pesquisas: o experimental-positivista e o qualitativo-interpretativista. Alguns desses princípios puderam se manifestar no caráter predominante da discussão teórica nas pesquisas qualitativas e na ênfase dada à descrição metodológica nas pesquisas experimentais.

Considerações finais

Finalizamos este capítulo reafirmando o que as pesquisas desenvolvidas no ATA já têm apontado: a influência das culturas disciplinares nos modos de fazer pesquisa e de escrever academicamente. Portanto, não é possível compreender a escrita

acadêmica como uma representação homogênea; ela é tão heterogênea quanto o são as práticas que a antecedem e os valores que a representam. Para Hyland (2000, p. 3, tradução nossa), “Escrever não é somente outro aspecto do que se passa nas disciplinas, é visto como produção delas.”⁹⁶.

Nesse sentido, só o caráter “relativamente estável” do gênero (BAKHTIN, 1992 [1979]), em sua configuração estrutural e sócio-comunicativa, não contempla todos os elementos da materialidade textual-discursiva que estão imbricados nas representações disciplinares. A articulação dos dois quadros teóricos foi essencial para identificar e compreender os níveis da arquitetura textual que singularizam as áreas de conhecimento. Assim, no estágio atual da pesquisa, já é possível verificar que, embora a Pró-reitoria de Pesquisa (PROPESq) ofereça um modelo único de elaboração, a influência da cultura disciplinar se faz presente tanto no nível da infraestrutura como no nível dos elementos enunciativos. Essas singularidades só reforçam nossas convicções sobre a flexibilização dos modelos de gêneros e como os pesquisadores de diferentes comunidades discursivas ressignificam a escrita acadêmica, ainda que estejam se iniciando como membros efetivos em cada uma delas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

BASÍLIO, R.; PEREIRA, R. C. M.; MENEZES, R. de L. C. de. A epistemologia científica que subjaz aos estudos da linguagem no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (*on-line*), v. 32, p. 405-425, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n2/1678-460X-delta-32-02-00405.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

96 No original: “[...] writing is not just another aspecto of what goes on in the disciplines, it is seen as producing them”.

BHATIA, V. K. **Analysing Genre: language use in professional settings.** Londres: Logman, 1993.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência.** São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Nota técnica: Teoria da Resposta ao Item.** Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

BRONCKART, J.-P. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTE, R. P. Entrevista. Universidade de Genebra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. **Prolíngua**, v. 10, n. 3, p. 105-117, nov./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/28708/15293>. Acesso em: 08 out. 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004 [1996]. p. 41-70.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses**: social interactions in academic writing. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2014 [2000]. p. 1-19.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LEITÃO, P. D. V.; PEREIRA, R. C. M. Como as diferentes áreas do conhecimento concebem o fazer científico? *In*: PEREIRA, R. C. M. (org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 17-88.

PEREIRA, R. C. M. (org.). **Cultura disciplinar e epistemes**: representações na escrita acadêmica. João Pessoa: Ideia, 2019.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-uma-ciencia-pos-moderna.php>. Acesso em: 23 ago. 2018.

SOUSA, A. A.; SILVA, R. D. Os artigos científicos da enfermagem e engenharia: aspectos de uma cultura disciplinar. *In*: PEREIRA, R. C. M. (org.). **Cultura disciplinar e epistemes**: representações na escrita acadêmica. João Pessoa: Ideia, 2019.

SWALES, J. **Genre Analysis**: english in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Multimodalidade e leitura em uma reportagem da Revista *Veja*⁹⁷

Luzia Bueno

Audria Albuquerque Leal

Maria de Fátima Guimarães

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.”

(Paulo Freire, 2001, p. 20)

Introdução

Com as novas tecnologias, o visual está ganhando cada vez mais espaço na comunicação humana. Este novo paradigma lança desafios para o ensino de leitura e produção textual. Para desenvolver o letramento escolar, não é mais possível ignorar a premissa de que diferentes formas de linguagem convivem nos textos. Certamente, os alunos estão em contato com situações em que as palavras estão numa interação cada vez mais integrada com outras formas de linguagem. Por causa disso, como Lebrun, Lacelle e Boutin (2012) alertam, é necessário desenvolver (multi) leitores como participantes ativos na sociedade, que se recusem a aceitar passivamente os (multi) textos e que, ao recebê-los, procurem analisar, questionar e discutir as suas temáticas e os seus contextos de produção.

Mas como a escola pode realizar esse trabalho com a multimodalidade, sobretudo, nas aulas de leitura e produção textual? Visando responder a essa pergunta, neste capítulo, vamos apresentar

97 O presente trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal), no âmbito do projeto de pós-doutoramento de Audria Albuquerque Leal com referência SFRH/BPD/111234/2015.

uma proposta de como analisar um texto multimodal que poderá ser empregada por professores a fim de que se possa ampliar o letramento de alunos. Nessa proposta, buscamos aliar o quadro de análises do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008) à Gramática do Design-Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/1996).

Para isso, organizamos o capítulo em mais três seções. Na primeira, apresentamos o quadro teórico que mobilizamos para a nossa análise; na segunda, expomos a leitura que esse aporte nos permitiu realizar de uma reportagem da revista *Veja*; na última, encerramos com nossas considerações finais.

Letramento, Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e Gramática do Design-Visual (GVD): uma articulação para explorar a multimodalidade

Os estudos de Street (2014), Kleiman (1995), Kleiman e Assis (2016) defendem que existem letramentos plurais em nossa sociedade, variando conforme os grupos sociais e/ou profissionais. Nesta perspectiva, pressupõe-se que todos têm o seu letramento e o papel da escola é o de ampliá-lo (e não restringir), apresentando os demais para os alunos: o literário, o científico, o digital, o publicitário, o escolar etc. Mas é importante também perceber, segundo Street (2014), que existe uma hierarquia socialmente construída entre os diversos tipos de letramento em uma sociedade, atribuindo maior poder e *status* a um tipo, o dominante, e desqualificando outros, os marginais. Essa situação também precisa ser discutida e trabalhada no espaço escolar quando se assume como expectativa construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, como se apregoa na introdução do novo documento que orienta a educação básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para realizar esse trabalho de letramento, o texto assume papel central, pois ele está presente em qualquer evento de letramento, demandando, desse modo, que seja bem explorado na escola a fim de formarmos melhor esse aluno cidadão. Tal exploração não pode ficar apenas no nível do conteúdo temático, como nos mostram inúmeras pesquisas que apontam caminhos para trabalhar os textos em suas relações com seus gêneros textuais, explorando os signos que os constituem e os modos como estes se organizam em seu interior, como as realizadas no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo.

No Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), as discussões sobre a linguagem apoiam-se especialmente nas contribuições de Habermas, Volochinov e de Saussure. Assim, para o ISD, a prática dos signos nas diferentes atividades de linguagem contribui para a construção e divulgação das representações coletivas do meio. Essa prática ocorre em textos, singulares, concretos, que são o resultado da adoção e da adaptação de algum gênero textual. Contudo, essas representações por serem “declarativas, arbitrárias e discretizadas, podem se desligar das restrições específicas dos gêneros de textos no quadro dos quais foram produzidas para se estruturarem em configurações de conhecimentos submetidos a regimes lógicos de diferentes ordens” (BRONCKART, 2008, p. 248) e, assim, transitarem por diferentes textos na sociedade.

Contudo, é preciso acrescentar também, conforme Bronckart (2008), que essa prática dos signos é dinâmica, estando em movimento constante, pois “pelo próprio fato de que o valor designativo dos signos é um produto das negociações sociais, ele só pode ser considerado estável momentaneamente, sincronicamente, em um contexto social, histórico e linguístico determinado” (BRONCKART, 2008, p. 249).

Logo, ao empregar o modelo de análise de textos do ISD, torna-se necessário manter em foco a dinamicidade e o caráter histórico dos signos, sobretudo ao aliarmos com a perspectiva do letramento social de Street e de Kleiman. No modelo de análise do ISD, em breves palavras, postula-se a importância de se fazer uma análise descendente, que parte do contexto de produção (contexto sociointeracional mais amplo, contexto físico, contexto sociossubjetivo) para a arquitetura textual, na qual se trata da infraestrutura textual (plano do conteúdo temático, tipos de discurso - discurso teórico, discurso interativo, narração e relato interativo - e eventuais sequências), mecanismos de textualização (coesão nominal e conexão) e mecanismos de responsabilização enunciativa (modalização e vozes).

Esse modelo tem nos permitido fazer análises que guiam nossas intervenções didáticas, mas também que nos levam a dialogar com outros estudos para dar conta de novos modos de olhar os textos que vão se tornando relevantes para as interações que vão surgindo com as alterações sociais, como as introduzidas pelas tecnologias. Se o ISD nos instrumentaliza para tratar do verbal, encontramos em Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (2006/1996) a Gramática do Design Visual (daqui para frente GDV) que nos ajuda a refletir sobre a multimodalidade, que se configura como a existência de diferentes modos semióticos, verbais e não verbais, na comunicação. Nesta obra, os autores partem dos pressupostos gerais da Linguística Sistémica e Funcional (HALLIDAY, 1978) e os aplicam aos aspectos visuais da linguagem. Para Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19), a sociedade é constituída como um grande ambiente multisemiótico, no qual palavras, imagens, sons, movimentos variados, entre outros, se combinam e se estruturam em formas diversas. Assim, em apenas um gênero textual, por exemplo, é possível encontrar desenhos, diagramas, fotografias, áudio de voz, animação, efeitos de som, diferentes tamanhos e cores de letras, entre outros. Os recursos

estão ao alcance de todos os usuários que passam a utilizar nas suas ações comunicativas uma interação da língua com outros sistemas. Desse modo, podemos afirmar que, cada vez mais, o visual participa na criação de significados dentro dos textos (LEAL, 2018).

Segundo Kress *et al.* (2014), a multimodalidade é uma característica que está inerente aos textos. Assim, o objetivo de produzir a Gramática do Design Visual (daqui para frente GDV) foi o de criar um quadro teórico-metodológico que dê conta das relações e consequentes significados realizados pelos diferentes elementos visuais. Na GDV, Kress e van Leeuwen (2006) retomam as três metafunções propostas por Halliday (1985), interpessoal, ideacional e textual, aplicando-as nas análises de textos multimodais. A partir desta aplicação, Kress e van Leeuwen (2006/1996) estabelecem outras três (meta)funções, denominadas de significados, são elas: representacional, interacional e composicional. Além disso, os autores nomeiam o produtor e o leitor do texto de participantes interativos; e de participantes representados os diferentes elementos que participam do cotexto.

Para o primeiro significado, o representacional, os autores reconhecem dois tipos de representações: a narrativa e a conceitual. A narrativa é caracterizada sempre que a cena visual apresentar um movimento. Neste tipo de significado, é criado um efeito de visualizar ações, eventos ou processos. Já a representação conceitual caracteriza-se por apresentar o visual como não havendo ações. Em consequência, os elementos que geram a representação conceitual são identificados apenas a partir da sua classe, estrutura ou significado. O significado interacional expressa a relação entre o leitor do texto e o que ele visualiza no texto. A partir da análise deste significado, é possível verificar quais são as relações que estão a ser construídas entre quem vê e o que se vê. Kress e van Leeuwen (2006) indicam quatro formas de analisar esta relação: contato, distância social, atitude e modalidade. O contato marca a

interação pelo olhar. Se o participante representado no texto olha para o leitor, estabelece-se um contato denominado “interpelação”. Se não há troca de olhar, denomina-se de “exposição”. A distância social é evidenciada pelos planos da imagem (fechado, médio ou geral). Quanto mais próxima (plano fechado) mais a imagem aproxima-se socialmente do observador. Já a atitude é mostrada pelos ângulos que podem ser “Frontal, Oblíquo e Vertical” e que podem revelar pontos de vista, ideologias e, também, graus de envolvimento. E, por fim, a modalidade define o grau de veracidade com que a imagem é representada, podendo ter um grau abstrato, naturalístico ou tecnológico. O significado “composicional” indica o valor dos elementos na estrutura textual a partir da disposição destes elementos e seus respectivos significados. Esta função manifesta três tipos de sistematização que conferem significados: o valor de informação, a saliência e o emolduramento. O valor de informação mostra que diferentes valores são atribuídos aos elementos a partir do lugar que ocupam na composição geral do texto. A saliência é quando o produtor realça determinado elemento no intuito de atrair a atenção do leitor. Desse modo, o grau de saliência apresenta-se numa escala que vai do grau máximo até ao mínimo (saliência máxima ou mínima). O emolduramento aponta o modo como os elementos estão interligados dentro do ato semiótico. Do mesmo modo que a saliência, o emolduramento também é determinado em uma escala de graus que vai da desconexão máxima de elementos à conexão máxima.

De acordo com Leal (2011), os fundamentos teóricos que norteiam a GDV são convergentes com os pressupostos epistemológicos do ISD, pois, entre outras razões, para ambos os campos teóricos, a relação entre o texto e suas unidades são determinadas pela diversidade das práticas sociais.

A partir dessa constatação, Leal (2011) elabora um quadro metodológico para a análise de gêneros com fortes práticas

de multimodalidade. Este quadro, denominado de Semiótica Sociointeracional, procura ter em conta dois aspectos principais: primeiro, todas as formas de construção de significado serão perspectivadas a partir da interação entre os diferentes modos semióticos (verbais e não verbais); e, segundo, a organização textual participa na construção dos significados do texto, atendendo a função comunicativa do gênero textual.

Em suma, analisar o texto multimodal é verificar de que modo os significados são construídos e organizados para criar significados sociais, históricos e ideológicos. A partir desta ideia, podemos considerar que os produtores textuais produzem e reproduzem significados dentro do seu mundo social. Estas produções são construídas pela linguagem a partir da interação dos diferentes modos semióticos, isto é, o linguístico irá interagir com o visual na construção de significados.

Explorando a multimodalidade: representações sobre o poder da leitura na reportagem da *Veja*

Para apresentar uma proposta para trabalhar a leitura, considerando a multimodalidade, vamos usar uma reportagem da *Veja*, que é a revista com maior tiragem no Brasil, e cujas matérias costumam aparecer em excertos em provas de vestibulares e em materiais didáticos, ou seja, é uma publicação empregada para desenvolver o letramento escolar de nossos alunos. Mas como vimos no ISD, em Bronckart (2008), e Volochinov (2006), não são apenas os textos que recebemos para ler, mas o conjunto de representações coletivas depositadas nos signos em dado momento histórico. Assim, junto aos textos da revista *Veja*, recebemos também um conjunto de representações sobre letramento entre outros temas, por exemplo, construídas pelos grupos sociais em que eles se

originam. Como os signos não são estáticos e nem as representações que os acompanham estão fixas, é preciso discuti-los a fim de que novos significados sejam produzidos e novas posturas sociais sejam possibilitadas.

Partindo da articulação entre letramento social, ISD e GDV, realizamos a análise da reportagem. Para este capítulo, exploramos: o contexto de produção sociointeracional mais amplo; as imagens e sua articulação com a arquitetura textual tal como proposta no ISD, da qual nos centramos em alguns elementos da infraestrutura textual, como o plano do conteúdo temático e os tipos de discurso; nos mecanismos de textualização, focamos na escolha lexical para fazer a coesão textual; e nos mecanismos enunciativos, retomamos as vozes.

Contexto de produção sociointeracional

Na revista *Veja*, edição 2565, de 17/01/2018, ano de eleição para presidente do Brasil, foi publicada uma reportagem com o título “Os hábitos de leitura dos presidentiáveis”, assinada pelas jornalistas Sofia Fernandes e Laryssa Borges. Conforme o Mídia Kit da Marca *Veja* (material para atrair anunciantes, divulgado no *site* da editora Abril: <http://publiabril.abril.com.br/marcas/veja>), o público-alvo da revista são os grupos econômicos A e B, ou seja, os mais favorecidos da sociedade, e o objetivo da reportagem seria informar os leitores sobre temas atuais.

Para focalizarmos essa reportagem, faremos uma breve incursão por alguns acontecimentos anteriores ao período, pois este procedimento garantirá maior compreensão do contexto abordado.

A história do Brasil republicano é marcada por períodos de governos eleitos democraticamente e por outros em que o poder foi tomado autoritariamente por determinados grupos sociais. O último

período autoritário, em que o poder foi tomado sem a realização de eleições presidenciais, ocorreu em março de 1964. Na década de 1980, finalmente, após 30 anos de luta, por conta da organização e manifestação de vários movimentos sociais, representativos de diferentes grupos políticos, ocorreu a redemocratização do País. Na sequência, se alteraram no governo representantes do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Partido dos Trabalhadores (PT).

Em outubro de 2014, houve a reeleição da presidenta Dilma Rousseff (PT). O candidato derrotado foi Aécio Neves, então senador por Minas Gerais pelo PSDB. Foi o quarto mandato presidencial consecutivo vencido pelo PT e também o sexto pleito eleitoral em que representantes destes dois partidos competiram pela presidência. O segundo governo de Dilma teve início em janeiro de 2015 e, em agosto do ano seguinte, por determinação do Senado Federal, seu governo sofreu o *impeachment*, sob a acusação de ter descumprido leis orçamentárias. O processo político que resultou em tal medida foi acentuado em meio, simultaneamente, a dificuldades econômicas, disputas políticas com setores do PSDB próximos de Aécio Neves e denúncias e prisões, envolvendo vários políticos governistas e opositores, desencadeadas pelo que se convencionou chamar: operação Lava Jato. Com o *impeachment*, assumiu interinamente a presidência Michel Temer, do *Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)*, em maio de 2016. Neste ínterim, desde março de 2016, Jair Bolsonaro já fora anunciado como pré-candidato à presidência do Brasil pelo PSC (Partido Social Cristão). Mas, em janeiro de 2018, Bolsonaro filiou-se ao PSL (Partido Social Liberal) e, em agosto do mesmo ano, deu início a sua campanha presidencial, tendo por vice o general reformado Hamilton Mourão. Em outubro, venceu no primeiro turno as eleições presidenciais de 2018 com 55,13% dos votos válidos. O segundo colocado deste pleito foi Fernando Haddad do PT, que assumiu a candidatura que seria de

Luís Inácio Lula da Silva, cuja margem de votação era favorável a sua eleição, mas teve sua candidatura impugnada pelo Supremo Tribunal Federal porque se encontrava preso pela operação Lava Jato.

A breve contextualização acima contribui para balizar a análise e considerações tecidas no texto. Contudo, este procedimento seria ingênuo sem um pequeno cotejo com a trajetória e materialidade da revista *Veja*, considerando-se o perfil da Editora Abril, responsável pela publicação e distribuição do impresso e, de seus acionistas majoritários, a família Civita.

A revista *Veja* é um periódico semanal, apresenta-se na forma impressa e *on-line*, aborda questões nacionais e globais. É uma das revistas de maior circulação no país. A *Veja*, de acordo com materiais de divulgação da editora, possui uma tiragem superior a um milhão de cópias, sendo a maioria de assinaturas. Pesquisando-se os sumários da revista, constatamos a diversidade de temáticas que acolhe; estas variam desde política, economia, cultura, educação, ecologia, informática, tecnologia, ciência e religião; dentre estas temáticas algumas se alternam nos diferentes números, mas as três primeiras aparecem regularmente.

O livro *A Revista No Brasil* traz como título do nono capítulo a seguinte expressão “Construtores de Impérios” e, na sequência, indica seis nomes de empresários dos meios de comunicação impressa e também jornalistas que se destacaram no Brasil: Assis Chateaubriand (1892-1968), Roberto Marinho (1904-2003), Adolpho Bloch (1908-1995), Domingo Alzugaray (1932-2017), Victor Civita (1907-1990) fundador da Abril e, seu filho, Roberto Civita (1936-2013). Este último lançou a revista *Veja* em 1968, “uma revista brasileira nos moldes de *Time*.” (2000, p. 144). Os nomes citados no livro, no transcorrer do século XX e ao que parece nas primeiras décadas do XXI, tiveram acesso aos diferentes escalões do governo e muitos de seus herdeiros continuam a ter.

A capa

No ISD, apoiando-se em Volochinov, defende-se a relevância de perceber que os textos não estão isolados uns dos outros; na verdade, estão em um diálogo constante. Por isso, é salutar verificar como a reportagem dialoga com outro importante texto da revista: a sua capa. A capa da edição que traz a reportagem deixa claro que o tema principal desse número serão as *fake news*, e a figura ilustra a manipulação do leitor por uma mão. É interessante ver que não se expõe o dono da mão de quem faz essa ação de manipular. Estaria a revista já a se eximir de sua responsabilidade nisso? E, no alto dessa capa, já aparece uma chamada para a matéria da reportagem sobre a leitura de presidentes e presidenciáveis, com o título “Leituras no poder”, em discurso teórico (conjunto ao tempo presente e sem marcas de implicação da situação de produção, como os dêiticos com o “eu” ou “tu”, “aqui”, “agora”), e com a afirmação de que Trump não lê nada e a pergunta “E os nossos presidenciáveis?”, em discurso interativo (conjunto ao tempo presente e com marcas como “nossos” que implicam o autor e seu leitor). Inicia-se, assim, por meio de um discurso objetivo e que simularia uma verdade, no caso do discurso teórico, seguido de outro para inserir o leitor, o interativo, a construção de uma relação entre leitura, poder, Trump, Bolsonaro e Lula, em que a leitura seria um qualificativo para um presidente de qualidade.



Figura 1 – Capa da revista *Veja*

Fonte: Revista *Veja*, edição 2565, de 17/01/2018

A reportagem

A reportagem com o título “Os hábitos de leitura dos presidentiáveis” foi publicada na seção “Especial Eleições”. O título da seção nos remete a temas que seriam relevantes para ajudar os eleitores a se decidirem melhor sobre os seus candidatos. E isso acontece, mas é importante lembrarmos para quem a revista *Veja* é produzida, como vimos no contexto de produção, e, portanto, que ideias, posturas, ações serão valorizadas em suas reportagens.

Os elementos em destaque

Ao tratarmos da arquitetura textual, vimos que esta reportagem está distribuída em seis páginas (68 a 73), em uma seção intitulada “Especial – Eleições”, iniciando com o título “O que eles têm em comum com Trump”, seguido do subtítulo (ou linha-fina): “Atuais favoritos na corrida para o Planalto, Lula e Bolsonaro compartilham com o presidente americano a aversão à leitura”. Esses títulos encontram-se em discurso teórico e aparecem como afirmações, sugerindo a veracidade do que é dito e indicando que o leitor encontrará maior detalhamento sobre isso no decorrer da reportagem. O texto após esses títulos está escrito em discurso teórico e de narração (disjunto do momento de produção do texto e sem marcas de implicação dos parâmetros deste) nas partes em que o enunciador são as jornalistas, contribuindo para a ideia de objetividade do jornalismo, mas há trechos de depoimentos dos presidentiáveis em discurso interativo ou relato interativo (disjunto do momento de produção e com marcas de implicação do seu produtor), que são empregados para corroborar as afirmações do enunciador. Nota-se, assim, no decorrer do texto, as vozes das jornalistas, alternando-se ora com esses dois presidentiáveis para desqualificá-los e ora com outros ex-líderes internacionais, mas que, neste último caso, são trazidos, sobretudo em discurso de narração, para fazer coro às vozes daquelas.

No conjunto das páginas, destacam-se, devido ao tamanho e/ou colorido do título da reportagem, as fotos apresentadas em tamanho grande de candidatos e presidentes.

Em destaque nas duas páginas iniciais aparece o título “O que eles têm em comum com Trump”, as fotos de Bolsonaro e Lula e o olho da reportagem, “Presidentiáveis não se acanham em dizer que não leem”. Como o título e o olho aparecem na parte superior das duas páginas iniciais, ao abri-las, parece que o título propõe uma pergunta que o olho responde: os presidentiáveis se assemelham a Trump por

não serem leitores. A figura de Trump vem sendo desqualificada na mídia como alguém que não teria as qualificações esperadas para um presidente; assemelhar-se a ele, portanto, não seria algo positivo para um futuro presidente.



Figura 2 – Reportagem da *Veja*

Fonte: Revista *Veja*, edição 2565, de 17/01/2018, páginas 68 e 69

Junto às fotos dos dois presidenciáveis aparecem frases, em discurso interativo em que há um “eu” bem explícito, que reforçam a ideia de que eles não são leitores, conforme seria esperado. Ao empregar o discurso interativo, as jornalistas constroem uma manobra que faz com que os próprios presidenciáveis se denigrem. Ao lado de Bolsonaro, aparece a sua declaração, dada uma semana antes para a revista: “Há três, quatro anos eu não tenho tempo para falar em livro [...] eu fico no WhatsApp”. Do lado de Lula, há um trecho de uma entrevista dada em 2009: “Eu não consigo ler muitas páginas por dia, dá sono. Vejo televisão. Quanto mais bobagem, melhor para mim. Eu quero é limpar a cabeça”.

Esse conjunto inicial nos permite depreender algumas concepções de leitura, construídas no nível do conteúdo temático, apoiado na escolha dos tipos de discurso: a leitura como atributo qualificativo, a necessidade da leitura constante, o dever de ler muitas páginas por dia e a leitura que “acorda” o indivíduo. De acordo com Street (2014), é preciso perceber que a relação com os textos e, assim, com a leitura varia conforme os grupos sociais e/ou profissionais de uma dada sociedade, ainda que sempre a visão dominante é que acaba sendo propagada nas mídias, nas escolas, nos documentos oficiais. Assim, se para um grupo social, gostar de ler – ler muito e sempre – é um atributo de um líder; em outros, o líder precisaria ser alguém que saberia falar bem ou ter uma boa aparência. Logo, para um certo público, provavelmente os destinatários da revista *Veja*, é que tais presidenciáveis não estariam aptos para serem eleitos como presidentes. Bronckart (2008), em análises do ISD, discute a relevância de vermos nos textos a morfogênese das ações humanas, uma vez que neles podemos encontrar modelos de agir produzidos por diferentes grupos sociais, mas que podem ser acessados e, provavelmente, assumidos por outros.

Corroborando a inadequação dos dois candidatos, vemos as suas fotografias em que aparecem com grande saliência a ocupar metade da página. Normalmente, quando uma reportagem traz personalidades socialmente reconhecidas, elas vão ser representadas por fotografias que trazem uma modalidade visual de grande realidade. Ou seja, o uso de fotografias traz um alto grau de realismo que não é possível encontrar em uma pintura. Se a fotografia é colorida, segundo os princípios da GDV, a modalidade terá um maior realismo, pois a contextualização da própria imagem será visualmente mais perceptível. Portanto, o gênero “reportagem” trabalha o visual de forma a aproximar o leitor da ideia de realismo das informações jornalísticas. Neste caso, visualizamos os dois candidatos a sorrir e a olhar para os leitores e os reconhecemos

pela fotografia. Ambos são retratos que trazem uma representação de “alegria pueril”. O candidato da página à esquerda, Bolsonaro, aparece a sorrir abertamente, quase como se estivesse a dar uma gargalhada, o que não é comum em fotografias em que mostram pessoas em papel social de “político”. A fotografia localizada à direita, de Lula, mostra um homem a fazer sinal com os polegares que significa “legal” e a sorrir com a língua para fora. Mais uma vez, a fotografia apresenta uma situação inusitada para o papel social que representa. E, novamente, vemos um retrato em que não é comum aparecer uma personalidade política desta forma. Há, sem dúvida, uma construção para ridicularizar ambos os políticos retratados. Inclusive, as personalidades públicas que invocam maior respeito na sociedade, como os políticos, por exemplo, são retratadas em plano médio, que estabelecem uma distância social considerada aceitável, ou seja, não estabelece uma interação nem próxima nem distante. Este tipo de plano visa transparecer neutralidade. Aliado a este tipo de plano, o ângulo da fotografia é comumente feito para parecer ser ao mesmo nível do olhar do visualizador, o que, segundo a GDV, confirma a tentativa de uma interação neutra. As duas fotografias em questão respeitam essas premissas. Contudo, a representação invulgar dos sorrisos dos candidatos vai contrapor a neutralidade, criando uma espécie de caricatura que os ridiculariza.

Em contraposição com as fotografias dos candidatos que não leem, temos imagens de personalidade do mundo político com livros na mão. Sobre essas imagens, podemos fazer duas observações. Em primeiro lugar, destacamos que essas personalidades possuem um valor social determinado na sociedade. São pessoas consideradas “respeitáveis” e que exerceram papéis relevantes na atividade política: Bill Clinton, Barack Obama e George Bush Filho. Em segundo lugar, elas são retratadas com ênfase em dois tipos de significados: o interacional e o representacional. Ambos os significados são construídos para corroborar a ideia de “respeitabilidade” e “exemplo a

ser seguido". A interação é construída com o "contato pelo olhar", pelo "plano médio" e pelo ângulo "ao mesmo nível do olhar". O "contato pelo olhar", ou seja, quando as imagens olham para o leitor, cria um significado de interpelação, no qual se espera uma identificação do leitor com o que se vê. As imagens em plano médio, como já afirmado, estabelecem uma neutralidade na interação social, reforçada pela representação da imagem "ao mesmo nível do olhar" dos leitores. O representacional é marcado pela imagem do livro que possui um valor positivo na sociedade. Este valor conceitual que é intrínseco ao livro vai ser passado para o portador deste signo "livro". Dessa forma, os portadores dos livros serão reconhecidos como pessoas que leem, que têm conhecimento, e, assim, detentoras de valor social positivo, aceitável e até desejável.

Nas páginas 70 e 71, vemos o trio dos últimos presidentes norte-americanos:



Figura 3 – Últimos presidentes norte-americanos

Fonte: Revista *Veja*, edição 2565, de 17/01/2018, páginas 70 e 71

O texto verbal da reportagem

O texto da reportagem apresenta um plano do conteúdo temático em que vemos primeiramente a defesa de que, para ser presidente, é preciso ser leitor; em seguida, a desqualificação de Bolsonaro e Lula como não leitores; fechando com uma farta exemplificação de líderes internacionais que seriam grandes leitores. Para isso, a parte escrita começa com uma citação, com as duas primeiras palavras em maiúsculas, de um ex-presidente norte-americano, Harry Truman, afirmando, em discurso teórico, que “NEM TODOS os leitores são líderes, mas todos os líderes são leitores”. A seguir, no decorrer deste primeiro parágrafo, há a desqualificação de Trump, atual presidente dos Estados Unidos da América (EUA), como um não-leitor.

Tecendo um paralelo entre Trump e os dois candidatos que estavam em primeiro lugar nas pesquisas para eleição brasileira de 2018, Bolsonaro e Lula, indica-se, na reportagem, em discurso teórico mesclado ao de narração, que esses dois já afirmaram serem “péssimos leitores”. Esse início reforça as ideias já apresentadas na capa, nas fotos e nos elementos em destaque: os três sujeitos não têm a relação com a leitura esperada para um presidente, ainda que não se explicita para quais grupos sociais tal requisito seria o mais importante para a eleição de um líder. Nem se questiona ou se discute que a relação com a leitura, seja de uma pessoa ou mesmo de um grupo social, também pode se alterar de acordo com as demandas sociais que são impostas a cada período.

Na continuação da reportagem, apesar de partir da afirmação de que Bolsonaro e Lula seriam “péssimos leitores”, são levantados os livros que os dois teriam lido nos últimos anos e, inclusive, aponta-se que os hábitos de leitura de ambos foram se alterando com o tempo. Contudo, a escolha lexical, os tipos de discurso e as vozes escolhidas para tratar disso reforçam mais a desqualificação deles enquanto leitores que apontam suas potencialidades como leitores

em transformação. Por exemplo, ao tratar de Bolsonaro, insiste-se em repetir o verbo “constranger” junto a várias expressões de negação, afirmando que este “não se constrange em dizer que não está lendo livro algum no momento”. Depois quando “questionado sobre sua obra favorita, riu constrangido”. E a seguir apontam-se os autores e livros prediletos dele, mas se indica que são ligados a torturadores ou países vistos negativamente na revista *Veja*. No caso de Lula, são trazidos para a reportagem, na voz das jornalistas, os livros que ele leu, mas em seguida excertos de entrevistas dele, nos quais ele se diz preguiçoso e que dorme frente aos textos. Nesses casos, identifica-se que, por meio da escolha lexical, dos tipos de discursos e das vozes, procura-se mostrar que eles não teriam hábitos esperados para um leitor inserido no letramento dominante: a leitura constante e a identificação com autores ou temáticas bem vistas por um dado grupo.

Depreende-se, assim, da análise, que fotos e texto verbal procuram guiar o leitor para uma conclusão: esses candidatos não são leitores, logo não podem ser líderes. A leitura atenta de todos os elementos nos permite desvelar que recursos a reportagem emprega para tal e nos aponta que, ao fazer isso, deixaram de lado outras possibilidades que nos conduziriam a outras leituras.

Considerações finais

Cada grupo social e esfera de atividade mantêm diferentes relações com a leitura e a escrita, que podem variar com o tempo e pelos contatos entre esses grupos e esferas. Assim, não podemos esquecer de que haverá letramentos mais valorizados e outros marginais. O papel da escola é o de ampliar o letramento do aluno, expondo/discutindo/problematizando as várias possibilidades de leituras e, assim também, desconstruindo alguns mitos do letramento: como o de que haveria uma ligação direta entre ser leitor e ter direito a ser superior aos outros por isso!

Em nossa análise, notamos como essa ideia é construída a partir da variação dos tipos de discurso e da seleção lexical nas vozes dos presideciáveis e das jornalistas junto às imagens, desde a capa da reportagem. Assim, podemos sugerir aos professores que sigam esse plano para as suas aulas de leituras, trabalhando o contexto de produção dos textos; o suporte em que aparecem e sua capa (ou outra página principal); o texto verbal com seu plano do conteúdo temático, os tipos de discurso, a seleção lexical e as vozes; e, com igual relevância, as imagens e sua articulação com os objetivos do texto.

Se nos textos ocorre a morfogênese das ações humanas, como nos indica o ISD (BRONCKART, 2008), é fundamental refletirmos sobre os modelos de agir que podemos estar ajudando a divulgar em nossas salas de aula.

Referências

ABRIL. **A revista no Brasil**. São Paulo: Editora Abril, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Campinas: Mercado das Letras, 2008.

DIONÍSIO, A.; VASCONCELOS, L. Multimodalidade, Gênero Textual e Leitura. *In*: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 42. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A.B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

KRESS, G.; JEWITT, C.; OGBORN, J.; CHARALAMPOS, T. **Multimodal teaching and learning**. The Rhetorics of the Science Classroom. Bloomsbury Classic in Linguistics, 2014.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

LEBRUN, M.; LACELLE, N.; BOUTIN, J-F. De la (r)évolution médiatique en la communication à la littératie: la multimodalité. *In*: LEBRUN, M.; LACELLE, N.; BOUTIN, J-F. (ed.). **La littératie médiatique multimodale** : des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.

LEAL, A. A. Representações semióticas no gênero reportagem em revistas portuguesas. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 18, n. 2, p. 341-357, maio/ago. 2018.

LEAL, A. A. Multimodalidade e Multiliteracia: elementos verbais e não verbais nos textos de divulgação científica. *In*: GONÇALVES, M.; JORGE, N. (coord.). **Promover a Literacia Científica**. Lisboa: Nova FCSH-CLUNL, 2018. p. 43-54. Disponível em: https://issuu.com/matildegoncalves5/docs/literacia_cient_fica_na_escola. Acesso em: 14 out. 2019.

LEAL, A. A. **A organização textual do gênero cartoon**: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos. 2011. Tese (doutoramento) – FCSH-UNL: Lisboa, 2011. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6646>. Acesso em: 14 out 2019.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

VEJA_mídia_Kit. Disponível em: <http://publiabril.abril.com.br/marcas/veja>. Acesso em: 14 out. 2019.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

O agir jornalístico e representações multimodais sobre o *racismo*: análise das primeiras páginas de jornais portugueses a partir de uma abordagem interteórica

Rosalice Pinto

Carla Teixeira

1. Introdução

Este estudo, baseado em perspectivas teóricas que preconizam a relevância de aspectos contextuais de natureza social, política, histórica na materialidade multissemiótica de textos, visa a descrever de que forma a mídia digital portuguesa jornalística pode representar o *racismo* a partir da análise de um estudo de caso. Para tal, objetiva-se verificar que a seleção de estratégias efetuada, contextualmente instanciada, não é aleatória, refletindo tendências socioculturais e ideológicas do suporte no qual são veiculadas. De forma a que sejam analisadas essas representações, serão observadas as primeiras páginas de jornais portugueses recolhidas em formato digital entre 21 de janeiro de 2019 a 7 de fevereiro de 2019 sobre a temática mencionada, considerando um confronto entre polícia e moradores, ocorrido no Bairro da Jamaica, no Seixal, Portugal, em 21 de janeiro de 2019. As análises indicam uma fraca representação languageira (quer verbal, quer não verbal) da temática *racismo* no discurso midiático português, embora os ecos constatados na opinião pública sejam diametralmente opostos.

É no quadro teórico da Análise Crítica do Discurso (*Critical Discourse Analysis*), popularizada por Norman Fairclough e atualizada por pesquisadores como Van Dijk, em que são exploradas as ligações existentes entre linguagem, ideologia e poder, com ênfase na linguagem enquanto reduto de manipulação. Como aponta, inclusive, Machin (2013, p. 348, tradução nossa): isto nos leva a compreender a forma como “diferentes recursos semióticos são utilizados para comunicar ideias, valores e identidades”⁹⁸. Em relação à temática *racismo*, em particular desenvolvida por Van Dijk em várias obras (2000, 2008), ponto fulcral desse trabalho, a linguagem, dita com propriedades manipulatórias, contribui para a construção das representações sobre esse tema, uma vez que estas não são inatas ao indivíduo, mas antes de tudo aprendidas. É exatamente pelos discursos, principalmente os midiáticos, difundidos socialmente, relacionados com outras práticas sociais de opressão e de exclusão, que as diversas representações sobre essa temática podem ser (re)construídas e facilmente disseminadas.

No mundo globalizado atual, em que os movimentos de extrema direita em contexto europeu e mundial tornam-se cada vez mais evidentes, sentimentos de teor racista e xenófobo invadem os meios políticos, acadêmicos e sociais. Os meios de comunicação, por sua vez, têm uma influência primordial, chegando a todos os lugares e, com os valores de credibilidade e objetividade, tendem a legitimar as crescentes formas de racismo e de xenofobia junto à opinião pública. Dessa forma, a mídia, quer impressa ou digital, pode atestar essas evidências sociais, simulando as verdades ou até denunciando-as, podendo vir, inclusive, a estimular uma intervenção ativa dos meios políticos competentes.

Face à relevância dessa problemática no contexto global atual, este trabalho visa a descrever as estratégias semióticas, verbais e

98 No original: “different semiotic resources are deployed to communicate ideas, values, and identities.”.

não verbais, efetuadas pela mídia digital portuguesa jornalística na representação do racismo na atualidade. Dessa forma, procurar-se-á demonstrar que as escolhas perpetradas pela mídia refletem questões ideológicas, políticas e sociais do suporte em que se inserem. Para atingir o objetivo proposto, o estudo recorrerá a subsídios teóricos de várias perspectivas textuais/discursivas, nomeadamente, do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2014), da Análise Crítica do Discurso (ACD) (VAN DIJK, 2008, 1992, 1991) e a aspectos desenvolvidos pela Semiótica Social, em especial, às categorias da Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Além desses textos basilares, serão convocados trabalhos empíricos que partilham deste interesse nas mesmas questões teórico-metodológicas, nomeadamente o de Leal (2018), estabelecendo o diálogo entre aspectos teóricos do ISD e da GDV; e os de Pinto e Teixeira (2013) e de Pinto e Marques (2017) nesta mesma direção, mas perfazendo um diálogo com o agir jornalístico e questões de ordem social, respectivamente. Em termos analíticos, serão observadas as primeiras páginas de jornais portugueses recolhidas em formato digital entre 21 de janeiro de 2019 a 7 de fevereiro de 2019 sobre a temática do *racismo*. Tal recorte temporal refere-se ao período que sucede ao confronto entre polícia e moradores, ocorrido no Bairro da Jamaica, no Seixal, Portugal, em 21 de janeiro de 2019. Esse episódio desencadeou uma polêmica na sociedade sobre a existência ou não do racismo em Portugal.

2. Fundamentação teórica

Como trabalhamos com as primeiras páginas de jornal, centradas na temática do *racismo*, devemos recorrer a quadros teóricos diversos para darmos conta da análise do nosso objeto de estudo. Para os elementos verbais, devemos convocar categorias analíticas do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). No que diz respeito à questão temática, ponto fulcral desta contribuição,

fazemos uso de subsídios teóricos da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD). Por fim, os aspectos não-verbais (sobretudo imagéticos) serão descritos a partir da Gramática do Design Visual (GDV).

Tais perspectivas e as suas especificidades têm em comum o fato de considerarem que os textos, ao serem analisados, devem ser contextualmente inseridos, sendo que a sua materialidade plurissemiótica é coibida por questões sociais, históricas e culturais. Partindo desses pressupostos iniciais, pontuaremos o contributo das diversas abordagens para o estudo dos exemplares de textos selecionados, detendo-nos em aspectos relevantes para as análises seguidamente apresentados.

2.1. Aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Análise Crítica do Discurso

O plano de trabalho do ISD considera que, nas interações humanas, a linguagem assume um papel fundamental no desenvolvimento e que deve integrar tanto as dimensões cognitivas, sociais, afetivas quanto semióticas. Com isso, tal perspectiva instaura um posicionamento epistemológico-ideológico⁹⁹ que se distancia de uma herança positivista.

Dentro desse quadro teórico, o *agir* é uma forma de intervenção de um ou mais indivíduos (actantes no sentido lato do termo) no mundo, constituindo uma prática. Dessa forma, além dos conhecimentos relativos aos mundos representados, os indivíduos possuem um saber prévio construído ao longo de sua vida que são conhecimentos de natureza holística, sem organização lógica, implícitos ou inconscientes. Esses representam um reservatório próprio de convicções e hipóteses implícitas sobre o resultado de determinado

⁹⁹ Para uma exposição detalhada do quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo, cf. Bronckart (1999, cap. I).

agir. Visto dessa forma, podemos afirmar que o *agir* é coibido por questões sociais e envolve vários aspectos: conhecimentos explícitos e implícitos, conflitos entre representações dos vários agentes relativos aos três mundos¹⁰⁰ (HABERMAS, 1984) e confrontação entre elementos do mundo vivido com os conhecimentos formais do próprio agente. Sublinha-se que esses actantes (atores ou meramente agentes¹⁰¹), quando da produção de textos, recorrem a representações individuais instauradas em sua memória a longo termo sobre determinada temática, que, em função de circunstâncias várias (históricas, sociais, políticas), são reatualizadas, de acordo com as representações coletivas socialmente instanciadas.

No caso específico desse trabalho, centrado na temática do *racismo*, questionamo-nos de que forma essas representações emergem no meio social. Esta questão é respondida por Van Dijk (1999, 2000), no quadro da ACD. Para esse autor, o racismo pode ser descrito através de dois componentes principais: o social e o cognitivo. O primeiro componente relaciona-se com práticas discriminatórias diárias, num micronível de análise e, num macronível, ao ser difundido por organizações, instituições, estruturas legais, entre outras. Já o segundo componente considera o racismo como um sistema social de desigualdade étnica ou racial, que engloba crenças, conhecimentos, atitudes, ideologias, normas e valores. Contudo, essas representações individuais e sociais são difundidas através do discurso que, para Van Dijk (2000), constitui a principal fonte para as crenças racistas das pessoas.

100 Os signos apresentam uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio (BRONCKART, 1999). Estas se estruturam em configurações de conhecimento que são chamadas por Habermas (1984) de *mundos representados*. Para este autor, esses são três: objetivo, social e subjetivo. Bronckart (1999) considera que os três constituem o *mundo ordinário*. Este autor estabelece uma distinção entre o mundo ordinário e o mundo discursivo que corresponde ao *mundo virtual* criado pela atividade de linguagem.

101 O termo *ator* é utilizado no plano interpretativo quando as próprias configurações textuais constroem o *actante* como fonte de determinado processo, dotado de *capacidades, motivos e intenções*. O termo *agente*, por outro lado, é utilizado quando as configurações textuais não atribuem estas propriedades ao *actante*.

Partindo do princípio de que tanto o ISD quanto a ACD consideram que a produção dos textos envolve um trabalho psicológico (cognitivo e social) quanto praxiológico, é ao nível da materialidade linguística e não linguística que tais perspectivas se distanciam¹⁰². Na realidade, tendo o foco no papel central da linguagem no desenvolvimento do humano, o ISD aporta um quadro analítico detalhado para a análise dos textos que circulam socialmente. Frente a essa especificidade, passaremos a destacar os aspectos fulcrais do ISD para a análise semiótica dos textos.

2.2. Interacionismo Sociodiscursivo e arquitetura interna do texto

De acordo com o ISD, os textos seguem um modelo de folhado textual, em que se integram três níveis de organização em sobreposição. São eles: a *infraestrutura* (organização temática e discursiva – atitudes enunciativas¹⁰³ e coesão verbal); os *mecanismos de textualização* (conexão e coesão nominal) e os *mecanismos de responsabilização enunciativa* (vozes e pontos de vista e atribuições modais)¹⁰⁴.

No plano linguístico merecem destaque, neste trabalho de análise de primeiras páginas, alguns elementos, nomeadamente, as atitudes enunciativas relacionadas com a coesão verbal, a conexão e a coesão nominal e as vozes e pontos de vista.

102 Embora o ISD não leve em conta a análise de estratégias não linguísticas, por sustentação devidamente justificada em Bronckart (1999), não deixa de salientar a relevância dos aspectos não linguísticos. Privilegiamos, assim, neste trabalho uma visão alargada do termo *linguagem*, considerando o verbal e o não-verbal.

103 Estas correspondem aos tipos de discurso tradicionalmente desenvolvidos no quadro teórico do ISD. Contudo, dada a flutuação terminológica do termo *discurso*, preferimos substituir a expressão *tipo de discurso* por *atitude enunciativa*, visto que Bronckart, em apresentações recentes, já utiliza essa expressão.

104 Os elementos estruturantes da infraestrutura textual passaram ao longo dos anos por aperfeiçoamentos teóricos. Neste caso, referimo-nos a trabalhos mais recentes de Bronckart (2014).

Em relação às *atitudes enunciativas* materializadas nos textos enquanto unidades infraordenadas com certa estabilidade em sua configuração linguística, estas correspondem à ordem do expor e à ordem do narrar (com uma atitude implicada ou autônoma por parte da entidade aural), que podem vir a ser reconhecidas através de determinadas formas linguísticas que as semiotizam. São assim classificadas em discurso interativo e teórico, ou em relato interativo e narração, respectivamente, em função de dois tipos de ruptura: uma de ordem temporal (conjunção e disjunção) e outra de ordem actorial (implicação e autonomia) (cf. BRONCKART, 1999). Contudo, vale salientar que estas atitudes enunciativas estão diretamente relacionadas com a ordem temporal e, conseqüentemente, com a coesão verbal. O quadro 1 sumariza esta questão:

Quadro 1 – Os mundos discursivos

		Organização temporal	
		Conjunção	Disjunção
Organização atorial		EXPOR	NARRAR
		Implicação	Relato interativo
		Autonomia	Narração

Fonte: Bronckart (2008, p. 71)

Quanto à conexão que segmenta, demarca, empacota, interliga e encadeia partes do texto, são várias as marcas linguísticas que podem caracterizar a coesão verbal: advérbios ou locuções adverbiais; grupos preposicionais ou nominais; elementos de coordenação e subordinação ou ainda organizadores textuais.

No que concerne à *coesão nominal*, esta versa sobre as relações de solidariedade existentes entre as unidades que partilham uma ou mais propriedades referenciais, sendo várias as marcas linguísticas

anafóricas que podem ter duas funções: primeiramente, como *introdutoras* de uma unidade de significação nova que está na origem de uma cadeia anafórica; em segundo lugar, como um antecedente com a *função de retomada* de uma forma reformulada na continuidade do texto. Para tal, são usadas as anáforas pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos, dentre outros) ou nominais (como as unidades lexicais, por exemplo).

Em relação à *responsabilização enunciativa*, as vozes assumem papéis relevantes, enquanto entidades que assumem ou a que lhes é atribuída a responsabilidade do que é dito ou produzido, como afirma Bronckart (1999). Estas, evidentemente, no caso específico, podem ser tanto de ordem institucional quanto social e visam avaliar o conteúdo temático apresentado quer seja de forma explícita ou implícita, por meio de marcas linguísticas diversas: pronomes, grupos nominais, discursos direto, indireto, dentre outros recursos.

2.3. Gramática do Design Visual

A partir dos estudos de M. A. K. Halliday, a perspectiva da Semiótica Social considera que qualquer modo semiótico, como rede de sistemas, possui recursos específicos para realizar três funções comunicativas básicas: a) construir representações da realidade (função ideacional); b) estabelecer relações sociais e interações (função interpessoal); c) organizar combinações de representações e interações em tipos de conjuntos chamados textos ou eventos comunicativos (função textual).

Kress e Van Leeuwen (2006), em sua proposta de análise de textos que relaciona aspectos verbais com não-verbais (imagens e outros elementos gráficos), ou seja, *textos multimodais*, adotam a noção hallidayana de *metafunções*. No entanto, estes autores realizaram algumas alterações para melhor adequá-las ao modo semiótico visual. Com isso, as *metafunções ideacional, interpessoal*

e *textual* passam a ser denominadas, respectivamente: *significados representacionais, interativos e composicionais*, cada qual apresentando categorias específicas analíticas, compondo o que os autores denominam Gramática do Design Visual.

No âmbito deste trabalho, deter-nos-emos nos *significados representacionais e interativos*, considerando que estes contribuirão para uma melhor descrição da temática *racismo* e das diversas estratégias semióticas selecionadas nos textos multimodais selecionados para análise. Os *significados representacionais* são realizados (de modo concreto ou abstrato) pelos participantes (indivíduos, lugares ou coisas) descritos, e podem ser divididos em duas estruturas: a *narrativa*, relacionada a representações e eventos; e a *conceitual*, referente à representação da “essência” dos participantes, podendo ser *classificacional, analítica ou simbólica*. Os *significados interativos* são expressos pelo tipo de interação estabelecida entre os participantes representados, os produtores da imagem e os espectadores destas mensagens visuais, através de três recursos distintos: o *sistema do olhar*, o *enquadramento* e a *perspectiva*.

3. Metodologia

Foi realizada uma recolha digital de primeiras páginas dos mais representativos jornais diários portugueses a nível nacional, *Correio da Manhã, i, Jornal de Notícias e Público*, tendo como critério de seleção a ocorrência da temática “Bairro da Jamaica”, no período de 21 de janeiro a 7 de fevereiro de 2019, já que os confrontos entre polícia e moradores se deu a 20 de janeiro e reverberaram a temática *racismo* na sociedade portuguesa. A recolha efetuada a partir dos jornais permitiu obter nove primeiras páginas para observação¹⁰⁵. No entanto, para este estudo, por limitações espaciais, foram

105 As primeiras páginas dos jornais observadas e respectivas datas de publicação: *Correio da Manhã*: 26.01.2019; *i*: 23.01.2019; 24.01.2019; 29.01.2019; *Jornal de Notícias*: 22.01.2019; 23.01.2019;

selecionadas duas primeiras páginas de jornal devido às mensagens. A análise efetuada será de âmbito qualitativo e respeitará uma metodologia descendente de análise, ou seja, primeiramente, contextualizaremos o que ocorreu no Bairro da Jamaica como o que despoletou a discussão da temática *racismo*. É de salientar que, embora a ocorrência destas notícias na primeira página se tenha concentrado nos dias imediatamente a seguir ao sucedido, o assunto em pauta teve ainda alguns desenvolvimentos durante dias depois do ocorrido, com bastante repercussão nas redes sociais (suporte que não será considerado para análise).

4. Contextualização dos fatos

Em 20 de janeiro de 2019, a Polícia de Segurança Pública (PSP) foi chamada ao Bairro da Jamaica, um bairro desfavorecido do conselho de Almada, Setúbal, que se situa a sul de Lisboa, a capital de Portugal. O pedido da presença policial foi motivado por “uma desordem entre duas mulheres”. Ao local, deslocou-se uma equipe de intervenção rápida; depois, um grupo de homens reagiu à presença da PSP, atirando-lhes pedras. Neste episódio, cinco civis e um polícia ficaram feridos sem gravidade. Contudo, nos dias seguintes, vídeos dos confrontos entre os agentes policiais e os moradores do Bairro da Jamaica são postos a circular na internet, pelo que o ocorrido é notícia na televisão e nos jornais durante vários dias. Entretanto, várias personalidades manifestaram-se nos meios de comunicação e nas redes sociais acerca dos comportamentos da PSP e dos habitantes do Bairro da Jamaica, pelo que se pode afirmar que sociedade civil bipolariza o debate público em função de dois tópicos: a polícia fez uso de força excessiva? vs. os manifestantes atacaram a polícia? Estas questões fizeram ainda emergir outras em função do passado histórico de Portugal enquanto país colonizador: haverá legitimidade no uso da força pela PSP em função da agressão de que foi alvo?;

24.01.2019; *Público*: 23.01.2019; 26.01.2019; 27.01.2019.

Portugal é um país racista, fruto das suas raízes expansionistas e do seu passado ultramarino?; Portugal é um país que integra toda a população independentemente das suas origens?

5. Análise das primeiras páginas

A análise das diferentes primeiras páginas documenta dois tipos de ocorrência espacial aos conflitos do Bairro da Jamaica: em primeiro lugar, uma chamada na primeira página (cf. Anexos 1 e 2); em segundo lugar, notícias principais ou de destaque assinalável na primeira página (Anexos 3 e 4)¹⁰⁶. É de sublinhar que a análise se centrará nas primeiras páginas e no seu potencial informativo para captar a atenção do leitor, sem uma correlação com a notícia efetiva que consta no interior do jornal.

Do ponto de vista do desenvolvimento do conteúdo temático, foram selecionadas duas primeiras páginas que tematizam dois tópicos considerados representativos da discussão midiática: “Portugal é um país racista?” e “Vida no Bairro da Jamaica”. Estas páginas caracterizam-se pela ausência do lexema “racismo”, podendo, todavia, encontrar-se “violência racial”, o que aponta para uma tematização delicada deste assunto.

Por questões metodológicas, a análise abordará detalhadamente o material semiótico verbal e não verbal, pois a função da primeira página é captar a atenção do leitor, justificando-se o investimento nas imagens, ainda que se siga a perspectiva integrada de interpretação dos vários elementos que compõem o texto para criação de sentido promovida pela GDV. Nota-se que, em termos de conjunto composicional, o conteúdo verbal tem menor destaque.

106 Apresentamos exemplares das primeiras páginas em anexo, transcrevendo os títulos e destacando as ocorrências de tematizações das notícias sobre o Bairro da Jamaica para comprovar a análise.

A primeira página do *i* (cf. Anexo 5), que tematiza o tópico “Portugal é um país racista?”, veicula o ponto de vista que documenta a preocupação sobre a existência de racismo em Portugal, evidenciando as preocupações diplomáticas com o incidente no título “EXECUTIVO ANGOLANO QUER SEGUIR CASO DE VIOLÊNCIA NO BAIRRO DA JAMAICA”, na medida em que muitos dos habitantes deste bairro serão nacionais angolanos ou com dupla nacionalidade; esta informação é reiterada nos parágrafos subsequentes, “Serviços consulares angolanos em Lisboa acompanham o caso e reportam a Luanda” e “Queixas de violência racial por parte da polícia em bairros problemáticos têm um logo historial”¹⁰⁷. Por isso, na fotografia associada, dá-se a representação de uma espécie de narrativa institucional promovida pela ordem diplomática. No entanto, a imagem mais próxima apresenta um agente da PSP junto a Anselmo Ralph, um popular cantor angolano, mostrando que eventuais conflitos (já) se encontram sanados ou que não são representativos da convivência entre os portugueses e a comunidade angolana, na medida em que Anselmo Ralph simbolicamente é um africano de sucesso e que se distingue dos habitantes do Bairro da Jamaica, cuja condição denota precaridade, distanciando-se assim destes e dos seus atos.

Eventuais dúvidas sobre o racismo em Portugal são novamente retomadas no parágrafo seguinte, “Anselmo Ralph foi à PSP e criou revolta na comunidade africana”, o que é visualmente refutado. Ou seja, se este popular cantor angolano, representante da sua comunidade, posa junto a um agente da polícia portuguesa, com um papel institucional relevante, há uma demonstração clara de que Portugal e a PSP cultivam uma boa relação com os angolanos.

107 É de lembrar que Angola foi uma colônia ultramarina portuguesa, e que muitos angolanos ou descendentes residem em Portugal, no seguimento da independência angolana e das lutas intestinas entre diferentes facções ou devido aos fortes laços diplomáticos que unem as duas nações e que, por exemplo, promovem a consecução de estudos de angolanos em território português.

Existe, assim, uma espécie de atenuação da ideia de marginalidade do bairro e dos seus habitantes perante um *status quo* socialmente estabelecido. Desta forma, a leitura da imagem expressa um processo conceitual analítico, na medida em que expõe os participantes em uma estrutura de parte-todo. Na imagem, está implícita a representação do povo angolano e a parte é manifestada pelo cantor angolano, uma pessoa de destaque para o povo. A mesma leitura é possível para o agente da PSP. A estranheza do polícia e do cantor se encontrarem na mesma fotografia surpreende os leitores, o que é exatamente a intenção da imagem, visto que se Anselmo Ralph posa junto do polícia, poderá afirmar-se que existe racismo em Portugal?

Estes parágrafos ganham destaque num fundo amarelo, cor escolhida frequentemente por este jornal para dar destaque às principais notícias, e que marca a intensidade (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994) do conteúdo informativo. De fato, o fundo amarelo confere uma relevância particular a este tópico, configurado num enquadramento quadrangular distintivo a partir do logotipo do jornal, o “i”; adicionalmente, esta moldura visual assenta numa direcionalidade de leitura da esquerda para a direita com início no “i” e que é de ordem cultural, o que significa que, depois do “i”, o leitor lerá o título maior em caixa alta, seguido dos títulos menores e finalmente a fotografia.

Os títulos demonstram uma coesão verbal que revela a complexidade da temporalidade da ordem do expor em que o momento de referência é o presente do indicativo com a ocorrência de valores temporais-aspectuais diferentes: i) uma ancoragem no momento presente num sentido alargado e que não corresponde ao momento da enunciação (por exemplo, nas formas verbais “QUER”, “acompanham” e “reportam”), associada ao discurso interativo; ii) um presente do indicativo com valor genérico, acompanhado de modalidade epistêmica presente no discurso teórico, no sentido em que há um conteúdo informativo estável como na forma verbal

“têm” em “Queixas de violência racial por parte da polícia em bairros problemáticos têm um longo historial”.

Além da análise do presente do indicativo, ocorrem formas verbais no pretérito perfeito do indicativo, “foi” e “criou”, em segmentos de discurso interativo e que descrevem ações realizadas por Anselmo Ralph após os conflitos decorrentes no Bairro da Jamaica, o que significa que o pretérito perfeito assume um valor perfeito, mas em conjugação com uma temporalidade primeiramente localizada no presente do indicativo.

A coesão nominal dos títulos indica uma diversidade de atores sociais, os “serviços consulares angolanos”, os “bairros problemáticos” e a “PSP”, que representam conjuntos de indivíduos pertencentes a facções antagônicas nesta primeira página que discute a presença do racismo em Portugal, embora visualmente só os representados na fotografia assumam o protagonismo da primeira página. A imagem mostra que os participantes, o polícia e Anselmo Ralph, se encontram num plano semelhante relativamente a quem observa, transmitindo um sentimento de equidade e de alguma objetividade. A pose dos participantes descreve um processo conceitual que remete para os grupos sociais a que estes pertencem. Deste modo, esta primeira página veicula uma mensagem que desvaloriza os atos ocorridos no Bairro da Jamaica, respondendo às questões debatidas na sociedade: o uso da força no Bairro da Jamaica pela PSP foi legítima; Portugal não é um país racista e proporciona oportunidades de sucesso para os cidadãos de origem africana.

A outra primeira página observada é do *Público* (cf. Anexo 6), um jornal de referência em Portugal, que desenvolve o tópico “Vida no Bairro da Jamaica”. Nesta página, nota-se que o destaque é igualmente enquadrado a partir do logotipo do jornal, um “P” no canto superior esquerdo, a cor vermelha. Este vermelho, que também é usado nas embalagens publicitárias, é “centrífugo, é diurno, [...]”

tônico, incitando à acção” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 686), ou seja, neste caso incentivando o leitor à leitura.

O “P” ocorre então sobreposto à imagem de destaque da primeira página, cujo topo da fotografia expõe o conteúdo verbal que, por sua vez, é seguido por um marcador temático, “Sociedade”, na mesma tonalidade vermelha do logotipo e que integra de forma hiperônica o conteúdo informativo.

A fotografia tem um ponto de origem de baixo para cima (*contre-plongée*), com um posicionamento central que evidencia as três mulheres africanas apresentadas. Este posicionamento da câmara destaca as figuras femininas que habitam o Bairro da Jamaica, como se a imagem retratasse parte das suas histórias de vida, o que faz, ou pelo menos, esboça as suas condições de vida com base nos dois enquadramentos da fotografia¹⁰⁸: i) as habitações de tijolo nu atribuem um valor simbólico ao prédio, representando a proscricção social na qual o bairro se encontra, e as linhas ascendentes da construção insalubre que se queria urbana mostram a imersão na miséria na qual o bairro vive; ii) a porta da casa, que se pensa ser da mulher do meio, configura uma vulgar cena de conversa entre vizinhas, como em qualquer rua do país, o que permite também humanizar a miséria dos habitantes nas figuras femininas. Por outro lado, a conjuntura do momento faz adivinhar sobre o que poderão estas mulheres falar, o que a par das condições de vida evidenciadas, proporciona um desconforto no leitor. Em termos de representação conceitual, esta imagem remete para um processo classificacional, na medida em que as participantes constituem um grupo visual e socialmente homogêneo. Também considerando o processo simbólico atributivo, a imagem evidencia as características pessoais das participantes através do seu vestuário, pelo que se interpreta que estas promovem a diversidade dos habitantes no bairro e respectivos comportamentos.

108 Os enquadramentos da fotografia encontram-se assinalados a cores no anexo 6.

Deste modo, o conteúdo verbal corrobora a informação visual, visto que a representação figurada dos habitantes do Bairro da Jamaica pelas três mulheres reforça a coesão nominal através da construção de movimentos anafóricos entre o verbal e o não verbal. O título “Conflitos no Bairro da Jamaica voltam a lançar polémica sobre o uso de força pela PSP” formula a oposição “Jamaica/PSP” e apresenta um dos participantes no conflito, os representantes do Bairro. Sem dados que permitam um posicionamento editorial a favor ou contra a polícia ou eventuais delinquentes, mas noticiando a possibilidade de existência de excesso de força da parte da PSP, é evidente que a imagem mostra como o escabroso no Bairro da Jamaica convive com as pessoas que o habitam. Esta interpretação é igualmente sustentada pela ancoragem temporal fundada no momento presente com valor aspectual de reiteração (“voltam a lançar”) típica do discurso interativo. Logo, o tipo de discurso identificado é o discurso interativo que remete para uma ancoragem no tempo presente, patente na forma verbal “voltam”, e pelas designações que representam os intervenientes da ação, “Bairro da Jamaica” e “PSP”. Efetivamente, a atualidade da primeira página e da atividade jornalística são consentâneos com a temporalidade do presente.

Ao retomar as questões de análise anteriormente respondidas, esta primeira página não se posiciona ao lado do institucional-oficial, na medida em que o processo conceitual analítico promove uma interpretação do conjunto distante de qualquer ação a favor da PSP ao se concentrar no mundo do Bairro da Jamaica e distinguir a sua singularidade seja dos seus habitantes seja do próprio mundo. Nesse sentido, sem sancionar a atuação da força policial, a imagem revela as duras condições de habitações dos residentes no Bairro da Jamaica, onde muitos são de origem africana, pelo que afirma que a integração em Portugal é uma realidade pouco equitativa.

6. Considerações finais

Neste trabalho, foi abordada a temática *racismo* a partir da análise contrastiva de duas primeiras páginas de jornais portugueses ao relatarem um mesmo acontecimento polêmico, os confrontos entre a polícia e os habitantes do Bairro da Jamaica, um bairro desfavorecido, a sul da capital portuguesa. Para tal, foram convocados os contributos teórico-metodológicos do ISD, da ACD e da GDV. Dado o número de exemplares e o detalhe da observação semiótica, foi considerado que a análise realizada seria um estudo de caso.

A análise dos elementos verbais apontou para a ocorrência do discurso interativo, o tipo de discurso tipicamente usado nos gêneros textuais jornalísticos, que apresenta interações entre diversos sujeitos, o que é coerente com o uso do presente do indicativo ou de formas verbais que possam localizar e descrever os acontecimentos da atualidade. Os segmentos textuais analisados, que correspondem aos títulos da primeira página, demonstraram ser igualmente coerentes com os elementos não verbais também em ocorrência. Do ponto de vista da imagem, a observação revelou que os participantes nas fotografias, as habitantes do Bairro da Jamaica, a PSP ou o polícia como representante institucional do Estado Português, e o cantor Anselmo Ralph, enquanto representante simbólico da comunidade angolana em Portugal, constroem tematizações específicas sobre o *racismo* que pretendem responder às inquietações da opinião pública: no caso da primeira página do *i*, é possível reconhecer uma opinião mais conservadora e que se posiciona a favor da inexistência de racismo, visto que o emprego de representações conceituais classificatórias ou analíticas atesta, de certa forma, uma paz social trazida pela aproximação entre grupos que se esperariam opostos; no segundo caso, a primeira página do jornal *Público*, a opção de abordar os acontecimentos do Bairro da Jamaica foca-se numa humanização dos habitantes como representantes da comunidade

africana e na exploração relevante das suas miseráveis condições de vida, igualmente, por meio de processos conceituais classificatórios ou analíticos.

De um modo geral, a análise permite afirmar que a temática *racismo* é sensível na sociedade portuguesa, ao demonstrar prudência em apresentar posicionamentos frontais, seja porque o agir jornalístico quer dar conta da atualidade de um modo aparentemente objetivo (pois o caso originou, como é suposto, uma investigação na altura em curso sobre a atuação da polícia), seja porque reflete a complexa dinâmica de um país até há poucas décadas colonizador. Sem evidenciar claramente o papel explícito da mídia enquanto propagadora do racismo ou enquanto difusora de um posicionamento perentório de condenação do uso da força policial ou dos comportamentos dos habitantes do Bairro da Jamaica que atacaram a polícia, o que é incontestável é que as relações de poder na origem dos conflitos são construídas, não pelos participantes representados, mas fundamentalmente pelas condições em que os habitantes do Bairro da Jamaica vivem. Nesse contexto, as escolhas perpetradas pelo agente produtor na produção da imagem ou, ainda, dos recursos verbais selecionados, evidenciam uma certa tomada de posição do próprio veículo e demandam, mesmo que indiretamente, políticas públicas adequadas. Em suma, o enquadramento da imagem do *Público* comprova a forma discriminatória em que estes indivíduos se encontram, criando assim um ambiente favorável para que as feridas sociais se desenvolvam e tomem corpo.

Referências

BRONCKART, J.-P. Dimensions cognitives et praxéologiques. De la structure et du fonctionnement des textes. **KRUse – Programme Doctoral Knowledge, Representations and Use**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2014.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário dos Símbolos.** Lisboa: Teorema, 1994.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action.** v. 1: Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press, 1984.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images.** The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006.

LEAL, A. Multimodalidade e Argumentação no Género Reportagem. **Diacrítica**, v. 32, n. 1, p. 25-41, 2018.

MACHIN, D. Introduction: What is multimodal critical discourse studies. **Critical Discourse Studies**, v. 10, n. 4, p. 347-355, 2013.

PINTO, C.; MARQUES, I. Comentários polémicos e discriminatórios na Internet: estudos de caso. **Cadernos WGT: Comente o seguinte texto.** Lisboa, p. 31-36. 2017. Disponível em: http://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/09/6_Pinto_-_Marques_cadernos_16WGT-2.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

PINTO, R.; TEIXEIRA, C. Força acional em textos indutores de comportamento: uma análise retórico-argumentativa. **Calidoscópico**, v. 11, n. 3, p. 289-296, 2013.

VAN DIJK, T. A. (org.). **Racismo e discurso na América Latina.** São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, T. A. New(s) racism: a discourse analytical approach. In: COTTLE, S. (org.). **Ethnic minorities and the media.** Filadélfia: Open University Press, 2000. p. 33-49.

VAN DIJK, T. A. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**, London Sage, v. 4, n. 2, p. 249-283, 1993.

VAN DIJK, T. A. Discourse and the denial of racism. **Discourse & Society**, v. 3, n. 1, p. 87-118, 1992.

VAN DIJK, T. A. **Racism and the Press**. Londres: Routledge, 1991.

Anexos

Anexo 1: Público, 27.01.2019, Jamaica Os filhos do bairro que vieram pela primeira vez para as ruas

Os direitos de propriedade intelectual de todos os conteúdos da Público - Comunicação Social S.A. são pertença da Público.
Os conteúdos disponibilizados ao Utilizador encontram-se sob reserva de todos os direitos que a Público - Comunicação Social, S.A. detém em relação a estes conteúdos.

Edição Lisboa • Ano XXXIX • n.º 10.506 • 1,70€ • Domingo, 27 de Janeiro de 2019 • Director: Manuel Carvalho Adjuntos: Amílcar Correia, Ana Sá Lopes, David Pomes, Tiago Luz Pedro Directora de Arte: Sónia Matos

P **Jamaica**
Os filhos do bairro que vieram pela primeira vez para as ruas

Ulrike Guérot
"A Europa será social, ou não existirá"

António Barreto
"Devagar, como quem não quer a coisa, algo se passa na Justiça"

Entrevista a Maria João Pires
"Não tenho o conselho que a maioria dos jovens quer ouvir"
Cultura, 22 a 24

Governo abre a porta ao regresso de portugueses na Venezuela

Lusodescendentes terão "via verde" para acesso à nacionalidade • União Europeia faz ultimato a Maduro **Destaque, 2/3 e Editorial**

A primeira final de Kaizer deu a segunda Taça da Liga ao Sporting

"Leões" vencem FC Porto e reva lidam título numa final decidida nos penáltis **p28/29**

Portugueses no Reino Unido entre o medo e a vontade de ficar

Sete emigrantes contam como estão a lidar com as incertezas do "Brexit" **p10/11**

Operadores querem taxas mais baixas para avançar no 5G

Os primeiros telemóveis 5G chegam este ano. Um guia para o que vai mudar **p16 a 18**

euro milhões **€120 milhões** **super jackpot** mínimo garantido **JOGOS**

Anexo 2: Jornal de Notícias, 22.01.2019, Lisboa Tiros e pedras na Baixa em protesto do Bairro da Jamaica

24,90 | Preço fixo IVA incluído Preço Lado | Terça-feira 22 de Janeiro de 2019 | Reserva: Domingos de Sousa | Redação: António Luís Cardoso, Manuel Mota e Pedro José Correia | Edição de João Pedro Passos

JN

Jornal de Notícias

Caixa perdeu 1200 milhões em 46 empréstimos de alto risco

Acidista estava em segredo. José Bernardo e Manuel Filipe foram os que deram maior prejuízo p. 48

Hacker dos e-mails suspeito de espiar governantes

PJ investiga ataques informáticos lançados contra vários ministérios | Método aponta para Rui Pinto, que está detido em Budapeste p. 48



Lisboa Tiros e pedras na Baixa em protesto do Bairro da Jamaica p. 48

Trabalho Triplicam despedimentos nas grandes empresas p. 48

Porto Hotel de charme na antiga sede dos dragões nos Aliados p. 48

Festival da Canção Marion e os Calema entre 16 candidatos p. 48

Ronaldo quer entrar no tribunal pela garagem p. 48



Esmagados por autocarro sem travões

Acidente em 1.ª. Momento de trânsito (Microvídeo) por 2.ª. morte e oito feridos p. 48

Amor à camisola na cidade do rival



Benfica F. C. Porto em Braga define um dos finalistas da Taça da Liga

Agnas têm ligeira vantagem nos clássicos em campo neutro p. 48

Futebol

Primeiro jogo com público em Portugal foi há 130 anos

Portugueses versus estrangeiros p. 48

euro milhões | **ESTA TERÇA O QUE FARIA COM €70 milhões** | **JOGOS**

Anexo 3: *i*, 24.01.2019, Moradores do Bairro da Jamaica e PNR vão manifestar-se amanhã // O partido de extrema-direita está a arregimentar “tropas” para a manif no Terreiro do Paço e junto à sede do PE // Habitantes do Seixal reúnem-se em frente à câmara local // Reportagem no bairro onde estudantes universitários ensinam os mais velhos

1204 // Quinta-feira, 24 Janeiro 2019 // Ano 9 // Diário // Número 2875 // Diretor: Mário Ramalho // Dir. exec.: Vítor Ribeiro // Dir. exec. adjunto: José Cabrita Santos // Subdir. exec.: Maria F. Reis // Dir. de arte: Francisco Alves



“Virtude” e “honra” de Ronaldo vão determinar se perde condecorações

Processo está nas mãos de Manuela Ferreira Leite: “É informação altamente confidencial”, disse ao *i*

Carlos Cruz e Jorge Ritto perderam automaticamente as condecorações por terem sido condenados a mais de três anos de prisão. Armando Vara é o próximo a perder o título

// PÁGS. 2-3

Moradores do Bairro da Jamaica e PNR vão manifestar-se amanhã

// O partido de extrema-direita está a arregimentar “tropas” para a manif no Terreiro do Paço e junto à sede do BE
 // Habitantes do Seixal reúnem-se em frente à câmara local
 // Reportagem no bairro onde estudantes universitários ensinam os mais velhos a ler // PÁGS. 14-21



FERNANDO HADDAD. “O PT FOI O ÚNICO PARTIDO A SAIR DESTA ELEIÇÃO DE PÉ. MACHUCADO, MAS DE PÉ”

// PÁGS. 22-24

VENEZUELA. LÍDER DA ASSEMBLEIA DECLARA-SE PRESIDENTE E É RECONHECIDO PELOS EUA E OUTROS ESTADOS

// PÁGS. 12 e 48

Chega “não é um partido de extrema-direita”, diz André Ventura

// PÁGS. 6-7

Marie Kondo, a mulher que está a pôr toda a gente a limpar a casa com prazer

// PÁGS. 26-27

CGD. Auditoria divulgada “é preliminar”, versão final “é diferente”

// PÁG. 10

Anexo 4: Público, 23.01.2019, Conflitos no Bairro da Jamaica voltam a lançar polémica sobre uso de força pela PSP



Segurança Social mandou fechar 109 lares de idosos por falta de condições

Edifícios sem luz por falta de pagamento ou casos de idosos em carência alimentar estiveram na origem de ordens de fecho por falta de cumprimento da lei. Apesar da gravidade da situação, número de encerramentos baixou face a 2017 **Sociedade, 20**

Taça da Liga
FC Porto bate Benfica (3-1) num dos melhores clássicos dos últimos anos
Desporto, 42/43



Costa prefere esquerda ao PSD na Lei de Bases da Saúde

Quatro propostas começam hoje a ser discutidas na Assembleia **p2a6**

HOJE **Mestres do Crime**
2.º Vol. — *O Caso das Garras de Veludo* (Perry Mason), de Erle Stanley Gardner **Por+ 8,90€**



Macron e Merkel tentam relançar eixo Paris-Berlim

Presidente francês e chanceler alemã celebram Acordo de Aachen **p28/29**

Ronaldo em risco de perder condecorações da República

Regras impõem a perda de títulos a personalidades alvo de condenações **p46**

Anexo 5: i, 23.01.2019

EXECUTIVO ANGOLANO QUER SEGUIR CASO DE VIOLÊNCIA NO BAIRRO DA JAMAICA

Serviços consulares angolanos em Lisboa acompanham o caso e reportam a Luanda

Queixas de violência racial por parte da policia em bairros problemáticos têm um longo historial

Anselmo Ralph foi à PSP e criou revolta na comunidade africana

// PÁGS. 2-6



Anexo 6: i, 23.01.2019

Edição Lisboa • Ano XXIX • n.º 10.502 • 1,30€ • Quarta-feira, 23 de Janeiro de 2019 • Director: Manuel Carvalho Adjuntos: Amílcar Correia, Ana Sá Lopes, David Pontes, Tiago Luz Pedro Directora de Arte: Sónia Matos

Público

Conflitos no Bairro da Jamaica voltam a lançar polémica sobre uso de força pela PSP
Sociedade, 15 a 17



La didactique: la science de transmission des savoirs dans la société¹⁰⁹

Bernard Schneuwly
Rita Hofstetter

L'interactionnisme socio-discursif se définit notamment par le fait qu'il considère que l'être humain transforme continuellement ses propres capacités par la création d'instruments et d'institutions, élaborés pour ce faire (BRONCKART, 2017). L'une de ces capacités est *l'apprendre* lui-même (nous allons par la suite utiliser cette nominalisation du verbe) : sa transformation constitue un levier particulièrement puissant ; c'est même sans doute le plus important. On pourrait en quelque sorte écrire l'histoire du développement des capacités humaines à partir des dispositifs élaborés par l'humanité pour apprendre. Une dialectique fascinante se déploie ainsi à travers laquelle la construction de nouvelles fonctions et de nouveaux systèmes psychiques résulte de et produit des formes nouvelles de l'apprendre, cette activité elle-même dépendant toujours, dans l'espèce humaine, de l'éducation, de l'intervention éducative des autres sur soi, *credo, s'il en, est de l'interactionnisme socio-discursif.*

Très schématiquement, on peut déterminer trois formes simples de l'apprendre, nullement indépendantes les unes des autres, qui constituent les racines, pour parler comme Vygotskij, de formes plus développées qu'élaborent les sociétés humaines : l'apprendre par l'interaction directe sur les objets matériels, si subtilement

109 Le présent texte reprend un certain nombre d'éléments présentés dans d'autres contributions, pour les rendre accessibles à un public brésilien : Schneuwly (2012, sous presse) ; Hofstetter et Schneuwly (2014); Dorier, Leutenegger & Schneuwly (2013); dans ce dernier, seuls les passages de la plume du dernier auteur sont repris.

analysé par exemple par Piaget pour la période sensori-motrice (1936) ; l'apprendre par le jeu dont Groos (1922) a décrit l'origine chez l'animal et qu'ont admiré et approfondi, il y a longtemps déjà, des auteurs aussi différents que Claparède (1931) ou Vygotskij (1933), ce dernier concevant d'ailleurs l'imagination comme l'une des suites du développement du jeu ; et l'apprendre dans l'interaction elle-même qui débute dès la naissance de l'enfant et qu'ont minutieusement examiné Moro et Rodriguez (2005) notamment.

Comme toujours dans l'histoire de l'homme, on peut distinguer des sauts qualitatifs, des moments où apparaissent des formes nouvelles de comportement que rendent possibles des instruments et institutions eux aussi nouveaux, et que rendent nécessaires des évolutions sociales, des rapports sociaux entièrement transformés. Ainsi en va-t-il de l'apprendre comme fondement, comme infrastructure socio-psychologique pourrait-on dire, de la possibilité de produire des capacités nouvelles devenues socialement nécessaires. Du point de vue de la transformation fondamentale de l'apprendre on peut affirmer qu'un tel saut qualitatif s'opère avec le déploiement historique de ce que nous dénommons la « forme école » et qui a pour effet l'apparition de ce que Chevallard (2010) appelle « le didactique », par analogie à l'économique, le religieux ou le politique. Il s'agit d'un nouveau rapport social qui a pour objet l'apprendre, qui vise la transformation de l'apprendre lui-même pour décupler son potentiel. Et la science qui a pour objet « le didactique », au cœur de la forme école, est « la didactique », la science de la transmission et diffusion systématique des savoirs/savoir-faire¹¹⁰ par des institutions spécialisées à cet effet.

Nous allons, dans le présent texte, proposer d'abord quelques réflexions sur « le didactique » et ce qui lui donne forme, c'est-à-dire la

110 Nous référant à Comenius qui a défini le *scire* comme *Wissen*, « savoir », et *Können*, qu'on traduit parfois en français par « savoir-faire », mais que le verbe « savoir » contient de fait déjà en français, nous utiliserons par la suite le seul verbe « savoir » (voir plus bas).

« forme école ». Nous présenterons ensuite une première théorisation de la didactique. Puis nous esquisserons le processus qui fait apparaître la didactique comme discipline académique et présenterons deux concepts constitutifs de cette discipline. Nous terminerons par une brève interrogation : constatant à la fois le déploiement puissant de la didactique depuis une quarantaine d'année dans certains pays, surtout d'Europe continentale, et sa quasi absence notamment dans les pays anglo-saxons, se pose la question du pourquoi de ce phénomène.

Le didactique – objet de la didactique

Nous venons de le dire : la didactique comme science a pour objet le didactique, c'est-à-dire une relation, dans des institutions spécialisées à cet effet, entre personnes dont les unes ont pour mandat de médiatiser des savoirs, de rendre possibles leur appropriation par d'autres, qui, eux, sont censés les apprendre. Ces institutions apparaissent historiquement à un certain moment donné, instituant précisément ce rapport qu'est *le didactique* qui constitue le noyau de la « forme école ». Nous utilisons ce syntagme « forme école » par analogie à ceux de forme argent, forme prix, forme marchandise, forme capital, forme nation (BALIBAR, 1988) : il permet de référer explicitement à une institution sociale délimitée qui se constitue et est constituée par les pratiques d'acteurs qui y agissent. Trois caractéristiques, mises en évidence notamment par Sève (1984), nous paraissent essentielles pour comprendre le mouvement concret de ces formes :

1. Elles font partie d'une formation sociale.
2. Elles constituent des pratiques qui, par la forme qui s'impose à ces dernières, deviennent ces formes ayant trouvé leur matériau adéquat.

3. Elles sont fondamentalement historiques : « comme elles se forment elles se transforment » (p. 230), elles sont sujettes à de constantes métamorphoses.

Nous allons dans ce qui suit montrer que la forme école apparaît dans une certaine formation sociale : elle donne forme à des pratiques qui ainsi se solidifient, se matérialisent – nous en décrirons plus loin les éléments constitutifs – et qui évoluent sans cesse en fonction des transformations de la formation sociale qui lui donne naissance.

Nous défendons la thèse que l'apparition de la forme école et donc du didactique qui en est le contenu est liée à celle de la division du travail. Cette dernière rend nécessaire le didactique comme un produit socio-historique. Schématiquement dit, cette division du travail s'ancre économiquement dans l'existence d'un surproduit, qui permet de libérer une partie de la société pour assumer exclusivement des rôles intellectuels. Alors que beaucoup produisent, certains vivent du surproduit et gèrent, jugent, protègent, sanctionnent, guerroient ou codifient (pour l'histoire de cette division : Sohn Rethel, 1970). La transmission de savoirs, de techniques et d'arts liés à l'exercice de ces rôles, assumée par des « intellectuels » (gérer, juger, codifier, mener des guerres...) ne se réalise plus dans les sphères d'activités productives et de gestion comme de gouvernement de la société. Une institution *ad hoc* est créée pour cette transmission, avec assignation des rôles d'enseignant/formateur et d'enseignés/formés à propos de savoirs.

Prenons l'exemple examiné par Toulou (2008) de la formation des « intellectuels » mandingues que sont les griots. Ils sont gardiens des traditions, historiens de la société, juges, généalogiste, louangeur, précepteur du roi et ..., pour les meilleurs d'entre eux, formateurs de griots. Cette « profession » extrêmement complexe de griot nécessite des connaissances étendues dont nul apprentissage en situation uniquement pourrait assurer l'acquisition. Cette dernière nécessite

une « forme école » dans laquelle œuvrent des personnes spécialisées dans le rôle d'enseignants, des interactions didactiques présupposant des contenus apprêtés pour en permettre l'apprentissage, des lieux de formation différenciés de l'exercice du métier, forme qu'analyse minutieusement Toulou sur la base d'enregistrements *in situ*, formation purement orale dans cette société qui ne recourt pas à l'écriture.

La forme école évolue avec les formations sociales dans lesquelles elle s'insère. Une transformation importante s'observe notamment autour des 16^e et 17^e siècles. Hamilton (1989) dégage une série d'indicateurs qui manifestent, pour cette période, l'existence du *schooling*, d'une nouvelle forme école pour le dire en nos termes, « whenever there is evidence, among other things, of distinctive educational personnel (for example, "teachers"), distinctive educational instruments (for example, "textbooks") and distinctive educational premises (for example, "schools") » (p. 13). Il n'y a par contre pas d'enseignement simultané systématique, les technologies pédagogiques n'étant pas encore développées à cet effet (p. 23ss). Cette métamorphose de la forme école répond à des besoins liés à l'apparition d'une nouvelle formation sociale, c'est-à-dire en l'occurrence l'apparition du capitalisme sous sa forme encore manufacturière : le « *schooling* was conceived by christianity and raised by capital » (p. VII). Pour expliquer l'apparition de cette nouvelle forme, Hamilton mentionne d'une part les qualifications nécessaires pour assumer des fonctions de plus en plus complexes dans la gestion de marchés, l'administration étatique, le fonctionnement de l'église ; et d'autre part la nécessité de réguler le passage du milieu familial au marché du travail d'un nombre croissant d'enfants et jeunes, désœuvrés, « libérés », par l'évolution capitaliste, du travail dans les champs et dans les corporations. La forme école se présente, à cette période, comme une mosaïque éclatée d'offres scolaires, dépendantes de multiples institutions sociales (dont l'église), adressées à des

publics divers, organisant les savoirs selon de principes très différents (voir à ce propos, parmi d'autres : CHARTIER; COMPÈRE; JULIA, 1976 ; FEND, 2006 ; PETITAT, 1882).

L'apparition au 19^e siècle d'un capitalisme industriel et de la forme nation (BALIBAR, 1988) transforme une fois encore en profondeur la forme école. Dans nombre de contrées, s'édifie au cours du long 19^e, un système scolaire progressivement pris en charge par la puissance publique, phénomène auquel contribuent une multitude de protagonistes aux intérêts contrastés : « Cette fébrilité pédagogique n'est pas le propre des seules élites éclairées et des instances dirigeantes. Le 19^e siècle se caractérise [...] par une puissante demande sociale d'instruction, renouvelée avec l'industrialisation, qui engendre de nouveaux supports et modes de transmission culturelle suscitant de nouveaux besoins de formation. » (HOFSTETTER, 1998, p. 348s). Trois de ses dimensions au moins, et non des moindres, en sont bouleversées : dorénavant toute personne y entre nécessairement pour une période longue; la panoplie des savoirs concernés est élargie à travers un canon de disciplines scolaires qui visent à transformer sur un spectre étendu les manières de penser, parler et agir des élèves ; et la profession, qui se constitue en même temps que cette nouvelle forme école, développe, sur la base de ce qui a déjà été construit, une panoplie inédite de moyens pour transmettre le mieux possible des savoirs diversifiés. La professionnalisation, elle, implique parallèlement une disciplinarisation des savoirs, d'abord sous forme de pédagogie au 19^e siècle, puis de sciences de l'éducation (pour une vision internationale de cette évolution, voir Hofstetter et Schneuwly, sous presse), un des derniers avatars de ce mouvement étant précisément la didactique comme science.

Cette disciplinarisation se réalisera, bien plus tard, aussi pour les didactiques disciplinaires. Ces dernières, comme la pédagogie, ont de vieilles racines : regardons plutôt.

La première théorisation de la didactique

Depuis l'émergence sur la longue durée de la forme école – esquissée schématiquement ci-dessus – le didactique est donc d'abord le produit d'une société tout entière au travail pour rendre accessible des savoirs, champ dans lequel œuvrent, avec leurs élèves, des maîtres d'école, créant les outils nécessaires pour accomplir leur travail. A cet effet, des manuels vont par exemple être élaborés : pensons aux grammaires latines, véritables livres d'école sous forme de questions et réponses chez Donatus ; ou à ce qu'on peut considérer comme l'une des premières théorisations didactiques d'un enseignement systématique : le livre de Quintilien *Institutionis oratoriae* qui n'est pas seulement un livre de théorie rhétorique, mais véritablement d'enseignement et de formation à la rhétorique et d'éducation du rhéteur. On peut également se référer aux classiques de Saint Augustin et Saint Thomas et leurs deux *De magistro* qui, d'une certaine manière, paradoxalement, théorisent l'impossibilité de l'enseignement. Tout autre son de cloche cependant quelques siècles plus tard : le 17^e notamment, qu'on pourrait bien appeler celui de la didactique. Plusieurs ouvrages y apparaissent qui proclament la nécessité d'une didactique, d'une science de l'enseignement. Comenius lui donne une forme déjà fort accomplie en en définissant l'objet comme suit : « Vias ergo illas artis docendi vestigabimus. Examinando omnia et singula, quad in docendi, discendi, sciendique actu concurrunt : eo fine, ut quid natura sint, es quibus constant, et quomodo fiant, deprehenso, quomodo tractari possint, volint, debeant, deprehendamus. » (2005/1648, p. 158)¹¹¹ Trois éléments, inséparables (*concurrunt*) constituent l'objet de la didactique :

111 « Nous recherchons donc les voies de cette science de l'enseignement en examinant le tout et les particularités qui se trouvent dans l'acte d'enseigner, d'apprendre et de savoir ; à cette fin nous saisissons quelle est leur nature, de quoi ils sont constitués et nous saisissons comment ils peuvent, veulent et doivent être traités. » (traduction revue BS).

docendi, discendi, sciendique. Et de définir d'emblée l'ambition de cette théorie dans sa *Grande Didactique* : « Universale omnes omnia docendi artificium » (Comenius, 1657/1992, p. 12), ce que traduit subtilement Joliber par « un art universel de conduire tout le monde au savoir universel. »

Trois aspects nous semblent essentiels dans cette théorie. Premièrement, Comenius donne une théorie de ce qu'est le savoir : « Quia tamen actum docendi praecedit *tò Scire* [...] in illud primò inquiramus. *Scire quid?* SCIRE est aliquid effigiare posse: seu mente, seu manu, seu lingua. Primò modo imaginari, dicitur *Scire wissen/vědeti* ; secundò et tertiò posse imaginari, dicitur *Scire können/uměti* (COMENIUS, 2005/1648, p. 159)¹¹² C'est une définition du savoir dans un sens large qui correspond bien à ce qu'embrasse le terme « savoir » en français et qui inclut la transformation des modes de penser (*mente*), de faire (*manu*) et de parler (*lingua*). Le deuxième point, nous l'avons déjà constaté, consiste dans le fait qu'il définit son objet comme comprenant *docere, discere, scire*. On trouve ici ce qu'on appelle aujourd'hui souvent le triangle didactique : réfléchir du point de vue didactique consiste à travailler en même temps sur l'enseigner, sur l'apprendre et sur le savoir ; jamais l'un sans l'autre. Pour le dire autrement et pour bien comprendre que nous sommes ici dans une révolution copernicienne de la pensée sur l'enseignement : jusqu'à présent on pensait l'enseignement essentiellement à partir du savoir ; c'est pour l'essentiel la logique du savoir qui définissait la logique de l'enseignement. Comenius, lui, définit explicitement l'enseignement à partir du savoir considéré du point de vue de l'élève. Et cela signifie que le savoir n'est pas organisé seulement dans sa

112 « Comme cependant l'acte d'enseigner ouvre la voie au savoir [...], nous allons dans un premier temps rechercher de ce côté. Qu'est-ce savoir ? Savoir est la possibilité de figurer quelque chose : soit au moyen de l'intelligence, soit au moyen de la main, soit au moyen de la langue. [...] Se représenter quelque chose selon le premier mode s'appelle *Scire wissen/vědeti* [au sens de connaître] ; imaginer selon le deuxième et le troisième, s'appelle *Scire können/uměti* [au sens de savoir faire]. (traduction revue BS).

propre logique, mais également selon la logique de l'apprentissage de l'élève dans l'institution scolaire. Comenius consacre dès lors de longs passages de ses œuvres à la décomposition et à l'organisation progressive des savoirs, allant jusqu'à une théorie très complète des différents types d'écoles, représentant chacune une manière d'enseigner des savoirs d'un certain type en fonction des capacités des élèves. Dernier point essentiel qu'on trouve chez Comenius et qui contraste particulièrement avec les théories de Saint Augustin et Saint Thomas : il s'agit d'enseigner tout à tout le monde par tous les moyens possibles. Pour cela, préconise-t-il, il faut créer des écoles dans toutes les communes pour former toute la jeunesse des deux sexes et de toutes les parties de la population. La didactique aujourd'hui encore est marquée jusqu'au bout par cette utopie de Comenius, porteuse et héritière de cette idée fondamentale que la possibilité doit être donnée à chacun de pouvoir se former à tous les savoirs, la didactique étant précisément la recherche continue de voies pour y parvenir (BRONCKART; SCHNEUWLY, 1991). Regardons comment elle s'est développée, d'abord au pluriel, comme didactiques des disciplines scolaires.

D'une pratique (disciplinaire) vers une discipline scientifique

Si les sciences de l'éducation se déploient comme champ disciplinaire depuis plus d'un siècle, parallèlement au processus de professionnalisation des enseignants, les didactiques des disciplines, elles, revêtent plus récemment les principaux attributs institutionnels d'un champ disciplinaire scientifique. Elles émergent dans les années 60 en Allemagne¹¹³, dix ans plus tard dans les pays francophones (DORIER; LEUTENEGGER; SCHNEUWLY, 2013).

113 Dans un texte programmatique, Helmers (1966) revendique en tant que l'un des premiers didacticiens une « Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin », une didactique de la langue allemande comme discipline scientifique.

Le développement des didactiques disciplinaires comme disciplines scientifiques suit un processus que l'on peut caractériser, en reformulant une proposition théorique de Stichweh (1987, p. 254-260), de *disciplinarisation* à *dominante secondaire*. Elles se constituent et se déploient en effet en référence à un champ professionnel lui préexistant. Ceci a notamment pour effet une définition des problématiques et questions scientifiques en référence à des questions sociales et des savoirs professionnels structurant le champ ; l'émergence et le déploiement des didactiques disciplinaires, dus en partie à l'évolution même de la profession et du champ social, transforment ces derniers par le fait qu'une partie de ce qui leur appartenait en propre s'extériorise et entre en interaction avec eux. Tout comme la médecine comprend une visée pratique dans l'action du médecin, la didactique constitue un ensemble de pratiques élaborées par la profession enseignante pour transmettre des savoirs et des savoirs faire. Elle se développe d'ailleurs d'abord comme pratique, ainsi que le démontrent les travaux historiques de Chervel : « La transformation par le public scolaire du contenu des enseignements est sans doute une constante majeure de l'histoire de l'éducation. On la trouve à l'origine de la constitution des disciplines dans cet effort collectif réalisé par les maîtres pour mettre au point des méthodes qui marchent. » (1998, p. 33 ; pour une analyse analogue voir TENORTH, 2006). Un résultat de cet effort est précisément la didactique disciplinaire comme champ scientifique.

On peut déceler deux moteurs de l'émergence des didactiques comme champs disciplinaires, tous deux liés aux transformations fondamentales du système scolaire à partir des années 1950 et souvent décrites comme massification du secondaire (KAMENS; BENAÏOT, 2007). Cette massification a eu pour effet la nécessité d'une refonte profonde des plans d'études dans toutes les matières et, avec un certain décalage, une réforme de la formation des enseignants. De nombreux auteurs considèrent en effet que la réforme des plans

d'études et la transformation des contenus liés au changement du système scolaire constituent le point de départ de la constitution des didactiques comme disciplines académiques : les « mathématiques modernes » (MARGOLINAS, 2005 ; DORIER, 2008), le « tournant communicatif » en enseignement des langues (BRONCKART, 1985), la « dominance du modèle humaniste » dans l'enseignement des arts (RICKENMANN; MILI, 2005) en sont quelques exemples. Mais ce ne sont pas tant les réformes comme telles que les limites qu'elles rencontrent, voire les échecs qu'elles subissent, qui imposent de nouvelles formes de réflexions sur les contenus.

La transformation de la formation (initiale et continue) des enseignants, son « universitarisation », avec comme corollaire un rapprochement des différentes professions enseignantes, du primaire et du secondaire, du moins au niveau institutionnel, constitue le deuxième moteur de cette avancée. En effet, cette mutation a conduit à un besoin accru pour une formation professionnelle des enseignants du secondaire et la nécessité de disciplines académiques articulant recherche et formation pour les enseignants du primaire. Ces divers facteurs ont conduit à l'émergence et/ou au renforcement des didactiques disciplinaires comme champs académiques (SCHNEUWLY, 2011).

Ces deux moteurs de développement expliquent comment et pourquoi les didactiques des disciplines suivent un processus de disciplinarisation à dominante secondaire, en étroite interaction d'ailleurs avec les sciences de l'éducation : la didactique comme pratique et théorisation de la pratique se « disciplinarise », devient champ de recherche scientifique avec les emblèmes institutionnels d'une discipline, à des moments certes décalés selon les disciplines scolaires et selon des enchaînements différents en fonction des aires culturelles. Dans les pays francophones par exemple, on observe qu'apparaissent d'abord les didactiques des mathématiques, puis des sciences et du français langue première, plus tardivement des

sciences sociales et des arts. Désormais, la plupart de ces didactiques ont leurs propres réseaux de communications : congrès, revues, association scientifique, en général au niveau national, certaines au niveau européen.

Un champ qui s'autonomise

La « disciplinarisation » s'opère selon des voies diverses dans les différentes didactiques, mais on peut dégager quelques tendances-clé qui permettent de saisir un processus encore relativement jeune et dont l'issue est loin d'être connue.

Autonomisation par rapport aux sciences de référence. Elle est observable aussi bien du fait que se créent un appareil notionnel et des démarches méthodologiques (au sens de problématiques et de questionnements) propres, que du fait qu'institutionnellement les didactiques ne sont pas nécessairement insérées en proximité immédiate des sciences de référence, mais par exemple, en sciences de l'éducation ou dans des institutions spécialisées de formation des enseignants. Notons que ce processus institutionnel est plein d'embûches, comme le montrent par exemple des tendances fortes à considérer la didactique comme un simple appendice dans de nombreuses facultés en Allemagne.

L'autonomisation s'opère souvent aussi par l'intégration d'éléments théoriques et de personnes provenant de champs autres que les sciences de référence principales, formant des entités disciplinaires qu'on pourrait appeler pluridisciplinaires : linguistique, littérature, psychologie, sciences de l'éducation par exemple pour la didactique du français.

Fondement empirique. La recherche empirique, au sens large qui inclut l'histoire ou les techniques herméneutiques, constitue le cœur des didactiques qui tendent ainsi à dépasser la visée essentiellement normative caractérisant encore de nombreuses approches. Ceci

signifie deux choses : d'une part, les chercheurs tentent d'analyser et de comprendre ce qui se passe dans l'enseignement des disciplines, dans une perspective historique ; d'autre part, ils soumettent à l'épreuve systématique les démarches d'enseignement pour en observer les effets, dans des approches qui incluent nécessairement la profession.

Elargissement du champ. Les didactiques des disciplines, certes, se développent de fait à partir et autour des disciplines scolaires. Mais cela ne saurait être définitoire de leur champ d'investigation qui embrasse de plus en plus, dans un domaine de savoirs délimités, d'autres institutions d'enseignement et de formation où ce domaine est abordé. La discipline elle-même comme forme d'organisation des savoirs peut être soumise à des mises en question fondamentales. Les frontières entre les didactiques disciplinaires se déplacent : un champ extrêmement mouvant se présente donc au regard de l'analyste.

On peut donc, en résumé, et sur la base d'observation du champ des didactiques disciplinaires tel qu'il se développe actuellement, tenter une définition à valeur essentiellement descriptive (et en aucun cas normative ou épistémologique) de la didactique : il s'agit d'un champ disciplinaire pluridisciplinaire, visant à décrire, expliquer et développer de manière systématique, théorique et empirique, les conditions de diffusion de savoirs dans des domaines délimités par des institutions spécialisées à cet effet, ayant pour objet central les systèmes didactiques comprenant trois pôles : le savoir au sens du *scire* de Comenius; les élèves et leur activité d'apprentissage et processus de développement; les enseignants, formés par la profession et leurs pratiques sédimentées.

Le mouvement d'émergence et d'institutionnalisation des didactiques des disciplines que nous venons de présenter à grands traits transforme le duo que continuent à constituer la didactique

comme pratique et la profession enseignante. On pourrait décrire ce qui se passe comme une forme d'extériorisation du travail. Les didactiques disciplinaires fonctionnent d'une part en quelque sorte comme un miroir : elles observent, analysent, interprètent ce qui se passe, offrant des outils aux acteurs pour saisir autrement les pratiques réelles (également dans la formation bien sûr). Mais elles interviennent aussi, d'autre part, dans le développement des didactiques comme pratiques des enseignants : par exemple dans l'élaboration de nouveaux plans d'études, de moyens d'enseignement, dans la recherche elle-même qui se fait dans les lieux de la pratique et dans la formation initiale ou continue. Se pose alors un autre problème intéressant que nous n'allons pas approfondir ici : celui du rapport de la profession à la discipline « didactique de la discipline » : « Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teacher profession » disait un texte édité par le *Thematic Network of Teacher Education (TNTEE)* mise sur pied par la *European Commission* (Hudson, Buchberger, Kansanen & Seel, 1999).

Deux concepts fondateurs du champ de la didactique disciplinaire

On peut soutenir la thèse que les concepts « cellulaires » de la didactique comme discipline scientifique sont la transposition didactique d'une part et le système didactique (y compris le contrat didactique) de l'autre.

Le concept de transposition didactique a joué un rôle déclencheur essentiel dans la constitution théorique du champ pour sa revendication d'autonomie. En voici l'une des multiples définitions : « Le passage du savoir vu comme un outil à mettre en usage au savoir vu comme quelque chose à enseigner et à apprendre est précisément ce que j'ai nommé transposition didactique. » (Chevallard, 1988, p. 6) Le savoir utile, celui à mettre en usage dans des situations

diverses d'action, constitue donc un point de référence des savoirs à enseigner. Il s'agit de savoirs scientifiques dans le cadre de leur usage dans la pratique de recherche, mais aussi de savoirs d'expertise dans différentes pratiques sociales, dans l'écriture, dans la musique ou les technologies par exemple. Dans les institutions spécialisées pour former et pour enseigner, ces savoirs savants ou d'expertise deviennent des savoirs à enseigner et à apprendre et des savoirs enseignés. De toute évidence, par ce passage, par ce changement de lieu institutionnel, leur signification change totalement : de savoirs à utiliser dans différents contextes, ils deviennent objets à enseigner et apprendre. Cette « transposition » les transforme fondamentalement, nécessairement, irrémédiablement. Non pas du tout dans le sens d'une simplification, conception spontanée, habituelle de cette transformation, présente chez de nombreux chercheurs, mais dans celui d'une reconstitution, d'une reconstruction pour permettre d'atteindre d'autres buts, ceux de permettre de s'approprier des savoirs afin de transformer des modes de penser, de parler et de faire des individus. Ce processus de transposition didactique peut être représenté par un petit schéma que (Figure 1) :

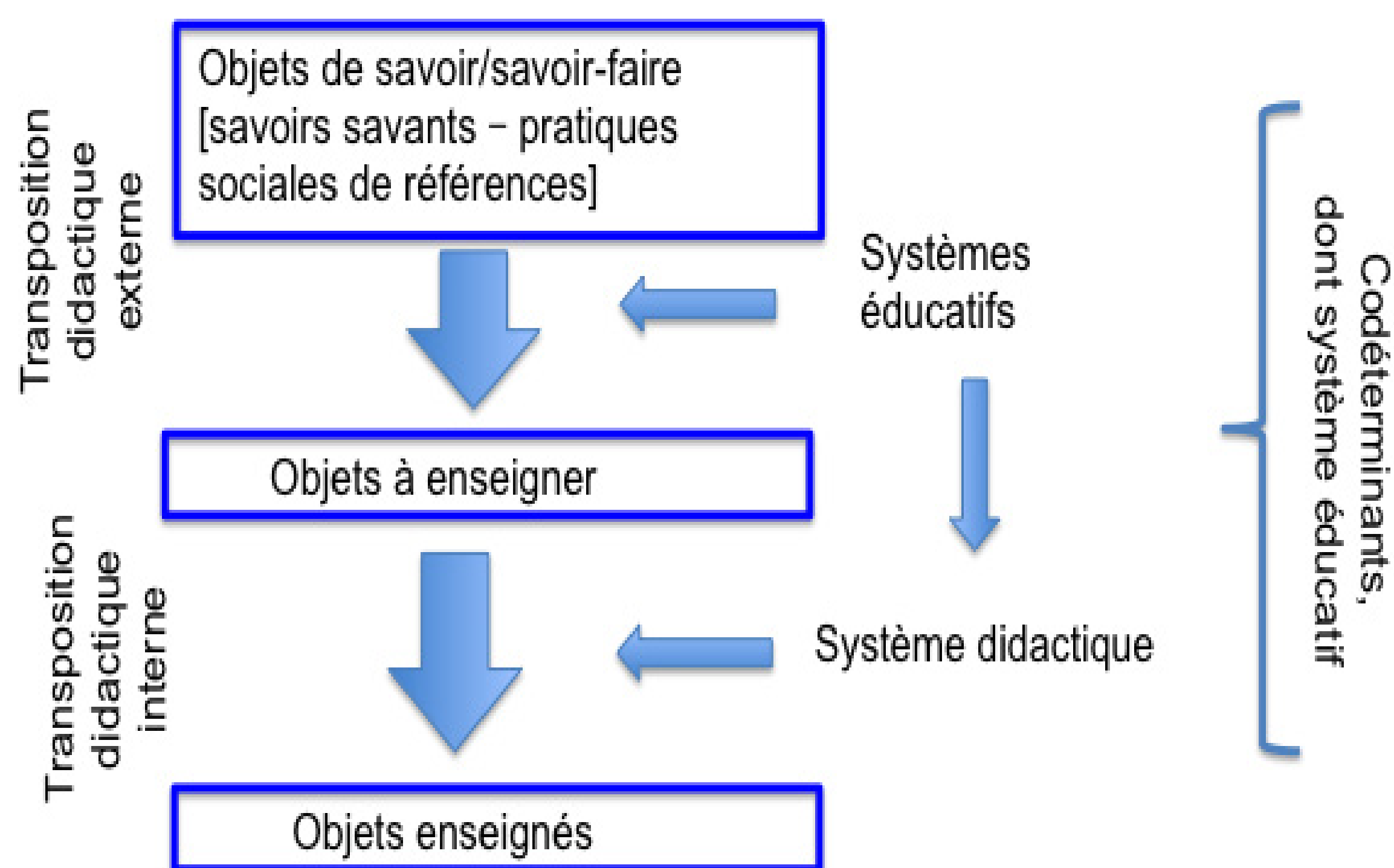


Figure 1 – Schéma du processus de transposition didactique

Source: Propre élaboration

Les systèmes éducatifs médiatisent les savoirs à travers l'intervention de multiples acteurs : enseignants, pédagogues, didacticiens, chercheurs, membres de l'administration, représentants de la sphère politique..., c'est-à-dire à travers ce que Chevallard appelle, un peu ironiquement, la « noosphère », la sphère qui pense. Ces acteurs ont des intérêts divergents, parfois contradictoires : dans l'enseignement de l'économie par exemple les uns veulent définir des savoirs pour construire de bons consommateurs, d'autres, pour former des citoyens critiques ayant la possibilité de distance par rapport à la consommation. La construction de savoirs à enseigner constitue le premier niveau de la transposition didactique, la transposition externe.

Le deuxième niveau est celui de la transposition interne. Il s'agit du passage à travers lequel les objets à enseigner, qu'on trouve dans les plans d'études, dans les manuels, mais aussi dans les revues professionnelles ou dans les discours de la profession des enseignants, entrent dans la classe et deviennent des objets enseignés à travers l'interaction des trois pôles du système didactique : objet d'enseignement, enseignant, apprenant.

C'est ceci le système didactique – autre concept constitutif de la didactique : « Poser l'existence d'un système didactique ternaire, par opposition au modèle duel de la pédagogie et de la psychologie de l'éducation, me paraît constituer un des actes fondateurs de la didactique des disciplines. ». (SCHUBAUER-LEONI, 1998, p. 274). Dans le système didactique se négocient continuellement les objets d'enseignement au fur et à mesure de l'avancement de l'enseignement : les enseignants proposent un objet à apprendre, les élèves y résistent, ne comprennent pas immédiatement, l'interprètent, souvent ajoutent des dimensions imprévues, progressent pas à pas. Tout cela fait évoluer l'objet à enseigner qui devient l'objet réellement enseigné dans une classe. Et c'est ce processus qu'on appelle la transposition didactique interne.

La transposition didactique, médiatisée par les systèmes éducatifs au niveau externe et par le système didactique au niveau interne, est en plus soumise à des co-déterminations multiples : le système éducatif bien sûr, la discipline scolaire, des théories pédagogiques, la société donnée dans son ensemble, etc.

En guise de conclusion : le champ pluriel et singulier de la didactique

L'apparition des didactiques des disciplines est un phénomène européen, plus précisément d'Europe continentale. Les raisons de cette particularité sont discutées de manière approfondie dans *Didaktik and/or Curriculum* (GUNDEM; HOPMANN, 1998). L'Américain Westbury contraste particulièrement bien les deux approches : « Thus, in the US the ‹ curriculum › is an authoritative and directive manual of teaching tasks to be undertaken and procedures to be used. [...] Didaktik is the institutionalized framework within which teachers and the profession of teaching has pursued, and pursues, its aspiration to a professional self-determination based on expertise » (1998, p. 58s; pour une comparaison USA-France du point de vue du statut des enseignants et de leur traditions, voir LENOIR, 2002). Il en découle un rapport fondamentalement différent, en déduisent Gudem et Hopmann (1998), entre recherche et profession : « Almost all university-based activities [in Germany] in the field [Didaktik] are closely connected to practical work in curriculum development, school book writing, etc., mostly in direct cooperation with state administrations, state institutes, and the teachers themselves » (p. 342). Ceci est vrai aussi, précisent ces auteurs, pour les pays de l'Europe du Nord (voir p. ex. ULJENS, 1997), une particularité qui constitue un problème aussi du point de vue de la constitution d'un champ disciplinaire qui serait donc limité à un espace géographique et culturel. Ceci nous amène d'emblée à la question des origines du champ et de ses raisons d'être, qui, à leur tour, définissent les possibilités mais aussi les limites inhérentes au champ.

Le champ de la didactique se construit nécessairement à partir de la multiplicité des didactiques. Il ne peut être que l'œuvre des didacticiens eux-mêmes, en étroite interaction avec la profession : c'est à eux de préparer les outils théoriques et conceptuels et de créer les conditions organisationnelles et institutionnelles, garantissant l'autonomie de leur discipline. La conscience des tensions qui constituent la didactique permet de mieux éviter les écueils en résultant et de faire d'elles les forces motrices des didactiques.

La société a, plus que jamais, besoin de la didactique comme science. Proclamée par Comenius comme devant donner accès pour tous à tous les savoirs, cette science peut produire des connaissances multiples, pour mieux comprendre comment les personnes se forment et transforment leurs connaissances par l'appropriation du *scire* comme unité inséparable du savoir et du savoir-faire. Connaître le fonctionnement des instruments et institutions que l'humanité a élaborés pour transformer l'apprendre afin de le rendre plus efficace : voilà un défi au cœur de l'interactionnisme socio-discursif.

Références bibliographiques

BALIBAR, E. La forme nation: histoire et idéologie. *In*: BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. (ed.). **Race, classe, nation**. Paris: La Découverte, 1988. p. 107-131.

BRONCKART, J.-P. Développement du langage et développement psychologique. L'approche de l'interactionnisme socio-discursif. **Veredas**, v. 21, n. 3, p. 30-46, 2017.

BRONCKART, J.-P. **Les sciences du langage, un défi pour l'enseignement ?** Paris : Delachaux et Niestlé, 1985.

BRONCKART, J.-P., SCHNEUWLY, B. La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. **Education et Recherche**, v. 13, p. 8-26, 1991.

CHARTIER, R.; COMPÈRE, M.-M.; JULIA, D. **L'Éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle**. Paris: SEDES, 1976.

CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. *In*: CHERVEL, A. **La culture scolaire**: une approche historique. Paris: Belin, 1998. p. 9-57.

CHEVALLARD, Y. **A propos de la théorie de la transposition** : quelques notes introductives. Manuscrit non publié. 1988.

CHEVALLARD, Y. La didactique, dites-vous? **Education et didactique**, v. 4, n. 1, p. 139-148, 2010.

CLAPARÈDE, E. **L'éducation fonctionnelle**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1931.

COMENIUS, J. A. **Novissima linguarum methodus**. Genève: Droz, 2005 [1648].

COMENIUS, J. A. **Didactica magna**. Paris: Klincksieck, 1992 [1657].

DORIER, J.-L. The Development of Mathematics Education as an Academic Field. *In*: MENGHINI, M.; FURINGHETTI, F.; GIACARDI, L.; ARZARELLO, F. (ed.). **The First Century of the International Commission on Mathematical Instruction (1908-2008)**. Reflecting and Shaping the World of Mathematics Education. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 2008. p. 40-46.

DORIER, J.-L.; LEUTENEGGER, F.; SCHNEUWLY, B. Le didactique, les didactiques, la didactique. *In*: DORIER, J.-L.; LEUTENEGGER, F.; SCHNEUWLY, B. (ed.). **Didactique en construction, constructions des didactiques**. Bruxelles: De Boeck, 2013. p. 7-35.

FEND, H. **Geschichte des Bildungswesens**. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

GROOS, K. **Das Spiel**. Jena: Fischer, 1922.

GUNDEM, B.; HOPMANN, S. **Didaktik and/or Curriculum**. Berne: Peter Lang, 1998.

HAMILTON, D. **Towards a Theory of Schooling**. Philadelphia: Farmer Press, 1989.

HELMERS, H. Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin. **Bildung und Erziehung**, v. 18, p. 436-447, 1966.

HOFSTETTER, R. **Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au 19^e siècle**. Berne: Lang, 1998.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Schulform. Bedienung der Möglichkeit von Reform. *In*: IMLIG, F.; LEHMAN, L.; MANZ, K. (ed.). **Schule und Reform**. Berlin: Springer, 2018. p. 161-173.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées – Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines. *In*: ENGLER, B. (éd.). **Disziplin – Discipline**. Germany: Academic Press Fribourg, 2014. p. 27-46.

HUDSON, B. ; BUCHBERGER, F. ; KANSANEN, P.; SEEL, H. (ed.). **Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teacher**. Umea: TNTEE Publications, 1999.

KAMENS, D. H.; BENAVIDOT, A. World models of secondary education, 1960-2000. **School knowledge in comparative and historical perspective**. Springer, Dordrecht, 2007. p. 135-154.

LENOIR, Y. Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux Etats-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, v. 24, p. 91-128, 2002.

MARGOLINAS, C. Essai de généalogie en didactique des mathématiques. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, v. 27, p. 343-360, 2005.

MORO, C.; RODRIGUEZ, C. **L'objet et la construction de son usage chez le bébé**: une approche sémiotique du développement préverbal. Berne: Lang, 2005.

PETITAT. **Production de l'école, production de la société**. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident. Genève : Droz, 1982.

PIAGET, J. **La naissance de l'intelligence chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1936.

RICKENMANN, R.; MILI, I. Note de synthèse sur les recherches en didactiques de l'enseignement artistique. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, v. 27, p. 431-452, 2005.

SÈVE, L. Forme, formation, transformation. *In*: SÈVE, L. **Structuralisme et dialectique**. Paris: Editions Sociales, 1984. p. 193-258.

SCHNEUWLY, B. La didactique disciplinaire Moteurs de son développement, concepts fondateurs, comparaison de deux cultures. *In*: **Actes du 4^{ème} colloque de didactiques disciplinaires**. Lausanne, 5-6 mai 2019. (sous presse).

SCHNEUWLY, B. Didactique des disciplines et profession des enseignants: transformations récentes d'un duo ancien de la professionnalisation. *In*: MELLOUKI, M.; WENTZEL, B. (ed.). **Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?** Nancy: Presses universitaires de Nancy, 2012. p. 29-52.

SCHNEUWLY, B. Subject Didactics – An Academic Field Related to Teacher Profession and Teacher Education. *In*: HUDSON, B.; MEINERT, M. (ed.). **Beyond Fragmentation. Didactics, Learning and Teaching in Europe**. London: Sage, 2011. p. 275-286.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L. Les *Journées de Cartigny* vues par une didacticienne des mathématiques. In: DOLZ, J.; MEYER, J.-C. (ed.). **Activités métalangagières et enseignement du français**. Berne: Peter Lang, 1998. p. 273-283.

SOHN-RETHEL, A. **Geistige und körperliche Arbeit**. Frankfurt: Suhrkamp, 1972.

STICHWEH, R. Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: HARNEY, K.; JÜTTING, D.; KORING, B. (ed.). **Professionalisierung der Erwachsenenbildung**. Berne: Peter Lang, 1987. p. 210-267.

TENORTH, H.-E. Fachdidaktik im historischen Kontext. **Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht**, v. 59, p. 387-394, 2006.

TOULOU, S. **Devenir griot professionnel**: éducation formelle ou informelle? Analyse des enseignements langagiers dans la perspective de la transposition didactique. 2008. Thèse (Sciences de l'éducation) – Université de Genève, Genève, 2008.

ULJENS, M. **School Didactics and Learning**. East Sussex: Psychology Press, 1997.

VYGOTSKIJ, L. S. Le jeu et son rôle dans le développement psychique. In: GUNDEM., B.; HOPMANN, S. (ed.). **Didaktik and/or Curriculum**. Berne: Peter Lang, 1998 [1933]. p. 47-78.

BIODATAS

Ana Maria de Mattos Guimarães é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É mestre pela UFRGS e doutora em Linguística Aplicada pela PUC-RS. Suas pesquisas atuais estão ligadas à formação continuada de professores de língua portuguesa; ao ensino de produção escrita e gramática; à elaboração de material didático baseado no conceito de gênero textual e a análises do trabalho educacional.

Anderson Carnin é graduado em Letras/Português pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), tendo realizado mestrado (2011) e doutorado (2015) em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente, é professor da Unisinos, atuando junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa “Linguagem e Práticas Escolares”. Desenvolve e orienta pesquisas sobre os seguintes temas: ensino de língua portuguesa, formação de professores, desenvolvimento profissional docente, gêneros de texto.

Andréia Godinho Moreira é mestre em Linguística e Língua Portuguesa (2010) e doutora em Letras/Linguística e Língua Portuguesa (2019) pela PUCMinas, com auxílio da CAPES. Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, com atuação no Ensino Fundamental (I e II), tem também experiência como professora formadora, tendo atuado em programas de formação continuada e em serviço de professores da RME/BH. Integra, como pesquisadora, o Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação (NELLF) da PUC-Minas.

Audria Albuquerque Leal é doutora em Linguística pela Universidade NOVA de Lisboa, especialidade em Teoria do Texto. Trabalha como investigadora no Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL), integrando a equipa do Grupo Gramática & Texto. Tem desenvolvido trabalhos na área da Linguística do Texto e do Discurso, da Linguística Aplicada ao ensino do português, da Semântica Enunciativa e da Multimodalidade com ênfase no quadro teórico e metodológico da *Grammar of Visual Design* (KRESS; VAN LEEUWEN).

Bernard Schneuwly est professeur honoraire de didactique des langues à l'Université de Genève. Il travaille sur les méthodes d'enseignement de l'expression orale et écrite, la construction des objets d'enseignement dans les classes de français, l'histoire de l'enseignement de la langue première, le rapport entre enseignement et apprentissage dans une perspective historico-culturelle et l'histoire de la didactique et des sciences de l'éducation.

Betânia Passos Medrado é Professora Associada do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. É Doutora em Letras (2006) pela Universidade Federal de Pernambuco, com estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2017). Suas pesquisas focam especialmente os temas de construção identitária de professores e ensino de línguas estrangeiras a pessoas com deficiência. É líder do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT-CNPq) e do Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI-CNPq).

Carla Teixeira é doutorada em linguística do texto e do discurso pela Universidade Nova de Lisboa e colabora na docência com várias instituições de politécnico na formação inicial de educadores de infância e de professores de 1º e 2º ciclos. É ainda investigadora no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL). Suas pesquisas voltam-se para os gêneros textuais de acordo com diferentes áreas temáticas, tais como, a escrita acadêmica, a argumentação, as atividades jurídica, jornalística e do vinho.

Caroline de Souza Ferreira é graduada em Letras – Língua Portuguesa (UFJF), especialista em Educação: currículo e prática educativa (PUC/RIO), mestre em Letras, Linguagens e Letramentos (PROFLETRAS/UFJF) e doutoranda em Educação (UFJF). É professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora desde 2002. Desenvolve projetos no campo de formação de professores de Língua Portuguesa.

Dora Riestra é professora consultora da Universidade Nacional de Río Negro, Argentina. Coordena o Programa de Pós-Graduação em *Ciências del lenguaje y enseñanza de las lenguas* na UNRN. É pesquisadora em Didática das línguas, professora em Letras na Universidad Católica de Santa Fe, Argentina, e doutora em Sciences de l'Éducation da Universidade de Genebra. Desenvolve e orienta pesquisas de doutorado em desenvolvimento da linguagem e ensino de línguas.

Eliane Gouvêa Lousada é mestre e doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP e professora do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP. Atua no Programa de Letras da FFLCH-USP e desenvolve pesquisas sobre Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras, Letramento Acadêmico, Leitura e Produção de textos na Universidade, Formação de Professores, Trabalho Educacional, entre outros. O pano de fundo central de suas pesquisas concentra-se no papel da linguagem, dos textos, dos gêneros textuais nos processos formativos de estudantes, professores e pesquisadores.

Ermelinda Maria Barricelli possui graduação em Letras e em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na linha Linguagem e Educação pela PUC-SP, realizou estágio doutoral no Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris (CNAM). Possui Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP. É membro do Grupo de pesquisa ALTER-Age/USP. Atualmente, é Coordenadora e Professora no curso de Graduação em Pedagogia da Universidade São Francisco.

Eulália Leurquin é professora do Programa Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística, da linha de pesquisa Linguística Aplicada, da Universidade Federal do Ceará. Mestre e Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com estudos pós-doutorais em Formação de professor pela Sorbonne Nouvelle Paris 3 e Université de Genève. Desenvolve e orienta pesquisas sobre formação de professor, agir professoral e gêneros textuais.

Fernanda Vanessa Machado Bartikoski é bolsista CAPES de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Linguística Aplicada e Licenciada em Letras (Português) pela mesma universidade. Suas pesquisas relacionam-se à formação de professores de língua materna no ensino fundamental, com especial atenção ao ensino de gramática.

Jacqueline Costa Sanches Vignoli possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2003), mestrado em análise linguística pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (2007) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2016). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, interação em sala de aula, produção textual em contexto escolar, sequência didática e ensino de língua materna.

Jean-Paul Bronckart est professeur honoraire de l'Université de Genève, dans laquelle il a été, de 1976 à 2012, professeur, de didactique des langues. Ses recherches et enseignements portent sur la linguistique générale, les théories des textes/discours et la didactique des langues. Il est le fondateur du réseau de l'interactionnisme socio-discursif et l'auteur de plus de 400 publications scientifiques.

Juliana Alves Assis é mestre em Estudos Linguísticos (1995) e doutora em Linguística (2002) pela UFMG, com pós-doutoramento em Linguística Aplicada (2011) na Université Grenoble Alpes (França), desenvolvendo pesquisa sobre a escrita acadêmica. É professora da PUC-Minas, atuando na graduação e pós-graduação em Letras. Suas pesquisas tratam principalmente dos seguintes temas: letramentos acadêmicos, formação de professores e letramentos digitais. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, líder do grupo de pesquisa "Práticas formativas e profissionais: identidades e representações nos discursos" e coordenadora do "Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação" (NELLF), ambos da PUC Minas.

Lília Santos Abreu-Tardelli é docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de São José do Rio Preto, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na linha Ensino e Aprendizagem de Línguas desde 2013. Líder do grupo de pesquisa ALTER-FIP (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações-Formação, Intervenção e Pesquisa). Doutora e mestra pelo PPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Realizou estágio de pós-doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra. Desenvolve pesquisa nas temáticas de trabalho docente, ensino de língua materna por meio de gêneros textuais e ensino de gramática.

Luzia Bueno é professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos, da Universidade São Francisco. Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP, doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP, com estudos pós-doutorais em Letramento pela UNICAMP. Desenvolve e orienta pesquisas sobre trabalho docente, letramento e gêneros textuais.

Maria de Fátima Guimarães é doutora em Educação e graduada em História pela UNICAMP. Realizou o pós-doutorado no CMU-UNICAMP. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH), ambos da Universidade São Francisco. É líder do Grupo de Pesquisa Rastros: História, Memória e Educação. Tem experiência em História da Educação, com ênfase em questões relativas ao patrimônio cultural, educação das sensibilidades e corporeidade.

Regina Celi Mendes Pereira é doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005) e docente permanente no PROLING/UFPB. É bolsista de produtividade em pesquisa 1D do CNPq, líder do GELIT, coordenadora do ATA, membro do grupo Análise da linguagem, trabalho e suas relações (ALTER) da Universidade de São Paulo (USP), editora da Revista *Prolíngua* e coordenadora da sub-sede da Cátedra UNESCO em Leitura e Escrita.

Renan Bernardes Viani é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na linha Ensino e Aprendizagem de Línguas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto. Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com realização de intercâmbio acadêmico na Queen's University Belfast (QUB, Reino Unido). Desenvolve pesquisa nas temáticas de trabalho docente e ensino de língua materna, com foco no ensino de gramática. É professor de português e inglês (Ensino Médio) na rede privada.

Rita Hofstetter est professeure à l'Université de Genève et coresponsable d'ERHISE, Équipe de recherche sur l'histoire des sciences de l'éducation. Ses principaux champs d'investigations portent sur la mise en place de l'instruction publique et l'État enseignant, l'histoire de la formation des enseignantes et de leur professionnalisation, les premiers développements des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire.

Rosalice Pinto é doutora em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa, com Pós-doutorado em Ciências da Comunicação pela mesma Universidade e pela Universidade de Genebra. Atualmente, é colaboradora do Instituto de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa (IFILNOVA) e do Centro de Investigação e Desenvolvimento sobre Direito e Sociedade da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (CEDIS) e do grupo PROTEXTO da Universidade Federal do Ceará. Suas pesquisas relacionam-se à Linguística Textual, Análise do Discurso, Multimodalidade em Contextos Profissionais, Linguagem e Argumentação Jurídicas, Empreendedorismo, Retórica e Comunicação Empresarial.

Tânia Guedes Magalhães é graduada em Letras (UFJF), mestre em Linguística (UFJF) e doutora em Letras/Estudos Linguísticos (UFF). É professora dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia da UFJF, atuando também no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha "Linguagens, Culturas e Saberes". Desenvolve pesquisas na área de gêneros textuais, letramentos e suas relações com a formação de professores de línguas.

Vera Lúcia Lopes Cristovão é docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, líder do grupo de pesquisa "Linguagem e Educação" (UEL/CNPq), pesquisadora do grupo de pesquisa ALTER (USP/CNPq) e membro do corpo docente permanente do PPG em Estudos da Linguagem da

UEL. Possui doutorado pelo PPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, com período sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra. Tem estágio de Pós-Doutorado (2007-2008) no LAEL da PUC-SP e em Estudos Linguísticos pela UFMG (2012).

Walison Paulino de Araújo Costa é professor adjunto II do curso de Letras-Inglês do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), no Campus I da Universidade Federal da Paraíba. É, ainda, professor do Curso de Letras-Português, na modalidade a distância (UFRPE). Possui graduação em Letras, habilitação (Língua Vernácula e Língua Inglesa); graduação em Direito; especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras; mestrado em Letras e doutorado em Linguística pelo PROLING/UFPB.

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 





Letraria 