

GÊNEROS TEXTUAIS E FERRAMENTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elvira Lopes NASCIMENTO¹

(Universidade Estadual de Londrina)

RESUMO: Neste texto, mostramos que os processos de formação contínua de professores constituem um campo fértil para uma postura ativa na produção de conhecimento científico, uma vez que propiciam reflexões sobre as ações que têm lugar nos contextos da educação básica em escolas públicas. Diante disso, sublinhamos que as ações para a formação de professores em serviço consideram os significados que os atores dão às suas atividades no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, os objetivos que buscam alcançar, os conteúdos que se propõem a ensinar; enfim, leva-se em conta a coerência e a eficácia de suas ações educacionais. Diante disso, olhamos para as atividades formativas como um trabalho conjunto de construção de conhecimentos pertinentes à didática da língua portuguesa e à transposição didática, e não como simples aplicação de conhecimentos já desenvolvidos na área.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; Ferramentas Didáticas; Ensino.

TEXT GENDERS AND DIDATIC TOOLS FOR TEACHING AND LEARNING PORTUGUESE

ABSTRACT: The aim of this article is to propose thoughts on the process of teacher formation, theoretically based on the principles of discourse as social interaction that defend the idea that the development of people happens in social activities, in an environment constituted and organized by different preconstructions and by means of mediation processes, mostly language-related ones. Thus, since birth, people can get these so-called social preconstructions, what permit their development and, dialectically, enables them to contribute for their own permanent transformation. With this in mind, we assume that the role of the linguist in activities related to teacher formation goes far beyond the supply of subjects adequate for teaching, for this work approaches all the levels of educational activity, with a critical, collaborative and methodologically and theoretically developed attitude.

KEYWORDS: Text Genres; Teaching Tools; Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Os processos de formação contínua de professores nos quais temos nos engajado constituem para nós um campo fértil para uma postura ativa na produção de conhecimento científico, uma vez que propiciam reflexões sobre as ações que têm lugar nos contextos da educação básica em escolas públicas. Em nossas ações para a formação de professores em

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina. E-mail: elopes@sercomtel.com.br.

serviço, temos considerado quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações, o que implica os significados que os atores dão às suas atividades no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, os objetivos que buscam alcançar, os conteúdos que se propõem a ensinar; enfim, levamos em conta a coerência e eficácia de suas ações educacionais.

Vemos essas atividades formativas como um trabalho conjunto de construção de conhecimentos pertinentes à didática da língua portuguesa e à transposição didática, e não como simples aplicação de conhecimentos já desenvolvidos na área. Para defendermos essa tese, tomaremos como contexto de nossa reflexão o trabalho de formação contínua junto a professores articulados à Rede (SEB/MEC) promovido em encontros presenciais atrelados ao nosso projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina².

O enfoque nos gêneros textuais tem constituído o cerne de nosso trabalho de formação, porque neles se incluem todas as enunciações concretas das relações culturais, desde as da vida cotidiana às da vida pública, institucional, artística e filosófica. Estudar os gêneros significa ir além da “apropriação epidêmica desse conceito” (FARACO, 2006), significa abrir um campo de perspectivas para estudos do dizer e do agir, do discurso e da atividade que pode nos ajudar a compreender a complexidade das práticas de linguagem e das atividades humanas – motivo suficiente para que assumamos a defesa de uma pedagogia para os gêneros. A “estabilidade relativa”, a constante mobilidade, a adoção e a adaptação que levam à hibridização e à transformação dos gêneros de discurso trazem muitas dificuldades para o trabalho pedagógico, mas são dificuldades que precisam ser consideradas dentro de uma *didática das línguas* (DOLZ; DECÂNDIO, 2009) em que se possa propor a elaboração de objetos de ensino para mediar o processo de ensino-aprendizagem e os modos sociais de dizer.

Objeto de pesquisa em diferentes vertentes teóricas e metodológicas, o interacionismo social defendido por Bakhtin/Volochinov (1995, p. 124) constitui base do método sociológico de abordagem. A maioria das correntes busca explicitar as condições de constituição do pensamento consciente humano incidindo: 1) sobre as condições e os processos de interação social (considerando que tais formas de interação e de enunciação são construtos sócio-

² Os membros do projeto de pesquisa “Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”, sob minha coordenação na UEL, têm partido da premissa básica de que as mediações formativas se constituem de práticas letradas específicas, orientadas para a interação social e para as atividades de linguagem que as configuram, assim como para a apropriação de saberes sobre a língua e seu funcionamento. Esse projeto conta com apoio financeiro do CNPq - edital Universal.

históricos que se adaptam, inovam e transformam pela história particular das formações sociais; 2) sobre as “formas materiais precisas da expressão da psicologia do corpo social”; 3) sobre as formas de enunciação que semiotizam essas interações e 4) a partir daí “abordar a organização das unidades-signos no interior dessa formas”.

Os elementos assim arrolados constituem a ordem metodológica bakhtiniana, que é referência fortemente presente em todas as concepções e teorias surgidas posteriormente. Nesse quadro é que os gêneros do discurso (em nossa abordagem, gêneros textuais) têm constituído um fecundo campo de reflexões interdisciplinares em que se articula uma análise do texto e do discurso à descrição dos usos da língua nas diferentes formas de organização sociodiscursivas, todas mantendo como traço comum a incorporação da noção de gênero do discurso como forma cultural e cognitiva de ação social, entidade dinâmica que Miller (1994) define como *forma de ação social*.

As abordagens interacionistas e sociodiscursivas de caráter psicológico, influenciadas por Vygotsky (1993), voltam-se para o ensino dos gêneros orais e escritos e para a didática das línguas (BRONCKART, 2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), aderindo mais ao caráter social da linguagem do que ao estrutural. E é nessa vertente teórica e metodológica que situamos as nossas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua materna e a formação de professores, assumindo a noção de *letramento cultural*³ como um processo de apropriação de gêneros discursivos/textuais pelos quais se desenvolvem multiletramentos, aqui incluídos os letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas (NASCIMENTO, 2006).

Nessa perspectiva, defendemos a importância de uma pedagogia para o ensino do gênero, uma vez que, como afirma Bronckart (2003, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, uma prática que pode se tornar uma “ponte” que liga e sistematiza diferentes fenômenos que envolvem a língua (e que tradicionalmente têm sido estudados de forma estanque e desarticulada). São exemplos: a fonologia (a língua como um sistema de sons); a sintaxe (a língua como um conjunto de frases); a Sociolinguística (a língua como meio/instrumento de interação social); a abordagem formalista *versus* funcionalista; a língua como produto *versus* processo; a língua como fenômeno social *versus* fenômeno individual; a língua como fenômeno diacrônico *versus* sincrônico etc. São muitos os olhares para o mesmo

³ Diante da diversidade social, dos múltiplos contextos em que ocorrem as práticas de leitura e produção escrita, dos diferentes valores atribuídos a essas práticas, as nossas questões de pesquisa tem nos conduzido às reflexões sobre formas de propiciar e facilitar a inclusão social. Isso envolve os modos de tratar o letramento e os gêneros textuais de modo que provoquem impacto tanto na formação do professor quanto na formação do aprendiz pela apropriação dos gêneros enquanto práticas letradas significativas.

objeto, mas parece que, finalmente, encontramos uma “unidade superior”, como diria Hegel (*apud* DILLINGER, 1991), uma unidade maior que poderia articular uma concepção de linguagem a um construto teórico e metodológico.

A nosso ver, essa unidade é o gênero discursivo/textual – *megainstrumento* (SCHNEUWLY, 2004), que poderia abarcar múltiplas investigações da linguagem em diferentes esferas de atividade, materializado nas ações singulares de um sujeito que adapta e dá estilo a esse modelo social na situação particular de uso e de funcionamento. Quando nos flagramos (ainda) mergulhados nos estudos fragmentados da linguagem⁴, nos damos conta da crise provocada por essa fragmentação dos estudos do objeto (a língua, a linguagem). No dizer de Dillinger (1991), trata-se de uma crise metateórica que, sobretudo nos estudos linguísticos aplicados ao ensino e à formação de professor, se refletem em julgamentos apressados sobre os projetos didáticos que buscam trabalhar os gêneros textuais/discursivos, considerando a multiplicidade (e interdisciplinaridade) de aspectos que podem “amarrar” os estudos da linguagem em torno de uma prática de linguagem de referência e articulando aquilo que se apresenta fragmentado em diferentes áreas que tratam do mesmo fenômeno: a linguagem.

A língua não pode ser tratada como um código ou um sistema de sinais autônomos, sem história e fora da realidade social dos falantes, pois constitui trabalho social, histórico e cognitivo. Também não é um sistema abstrato de formas linguísticas ou uma enunciação monológica isolada (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 121)⁵. Se o objeto dos estudos linguísticos é a comunicação verbal concreta, que configura formas empíricas do uso da linguagem verbal, não se pode abstrair o fato de que isso se dá no interior de práticas sociais contextualizadas histórica e socialmente. E, mais, se a verdadeira substância da língua é a língua em uso, observada na prática social, não se pode dicotomizar aspectos gramaticais e/ou aspectos textuais da fala e da escrita. Não se pode dizer que o que “é textual não é gramatical e que o que é gramatical não é textual” (TRAVAGLIA, 2003). Tudo está imbricado no texto, que é a materialização de um gênero.

⁴ Na formação inicial, temos convivido há décadas com ementas e programas de disciplinas dominados por teorias que foram muitas vezes concebidas sem relação com o ensino ou com a realidade cotidiana do professor, ou seja, propõem pouca articulação entre teoria e prática. Em certos cursos de Letras e de Pedagogia, a teoria dos gêneros nem sempre tem sido aplicada ao ensino (NASCIMENTO, 2009). Como afirma Dolz (2009), na formação inicial, nem sempre se tem articulado pesquisa e formação para legitimar as inovações através de uma análise rigorosa sobre os efeitos de tais inovações.

⁵ Concordamos com os pesquisadores, para os quais não há mais dúvidas sobre a autoria da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) como sendo de V. N. Voloshinov. Entretanto, como entre as obras do Círculo de Bakhtin traduzidas para o português se encontra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, optamos por essa designação em consideração à autoria explicitada na obra de referência.

Assim, defendemos que o gênero de texto pode ser o elemento aglutinador das estruturas do sistema postas em funcionamento como manifestação intencional de sentido, o que vai provocar o deslocamento do ponto de vista do objeto: do sistema para a atividade comunicativa. Nesse quadro, não podemos concordar com a posição estruturalista, que considerada a língua um sistema estável de formas normativamente idênticas. Essa abstração científica pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares, mas não serve para o estudo da língua e da linguagem em funcionamento na prática social.

2 O TEXTO COMO MATERIALIDADE EMPÍRICA DE UM GÊNERO TEXTUAL

Não podemos ignorar uma série de aspectos que hoje são considerados fundamentais nos estudos linguísticos aplicados ao ensino e à aprendizagem da língua. Os aspectos que estão ligados à linguagem na interação social lembram ao professor a necessidade de reflexão sobre: O que é que se ensina ou se estuda quando se ensina ou se estuda a língua?

A questão faz emergir tomadas de decisão quanto ao ponto de vista a ser adotado na elaboração de materiais didáticos, na organização de currículos, ementas e programas, nos procedimentos de avaliação, como Prova Brasil, ENEM, vestibulares etc., e nos cursos de formação de professores. Enfocar a língua sob o ponto de vista da Gramática Descritiva? Da Gramática Normativa? Nos eixos do uso (produção e leitura/compreensão)? No eixo da reflexão epilinguística? No uso oral? No domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente? A partir daí surgem outros questionamentos: o ensino será do tipo prescritivo? Será um ensino descritivo? Ou será um ensino produtivo em torno de capacidades de uso?

Como temos enfatizado, ainda que pensemos a linguagem como um conjunto de práticas sociais, cognitivas e interacionais, isso não significa que estamos ignorando o sistema, a gramática da língua. Recorremos aqui a Antunes (2005, p. 85): “Todas as pessoas falam conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, seu conjunto de regras. [...]. Quer dizer, não existe língua sem gramática”.

O argumento da autora é pertinente e relevante. O problema que vemos é fazer da metalinguagem e da análise formal o centro do trabalho com a língua, ou, em outra abordagem, reduzir a língua às regras gramaticais, dentro de um objetivo pedagógico prescritivo e normativo. Uma educação linguística deve estar centrada em capacidades a serem desenvolvidas nos aprendizes: cabe ao professor selecionar e traçar os objetivos para o

ensino, refletindo, antes de tudo, se objetiva desenvolver capacidades de linguagem (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008) para as práticas sociais ou desenvolver a competência para o reconhecimento da língua como sistema delimitado em diferentes níveis estruturais.

2.1 A abordagem textual-discursiva da língua

A conscientização do professor de língua(s) é importante, uma vez que o enfoque didático vai depender da natureza do objeto de ensino-aprendizagem, qualquer que seja ele: a) a língua considerada em seu contexto de uso, nesse caso, os textos e os seus níveis de organização são objeto de estudo; ou b) a língua funcionando como um sistema de regras com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica, sem referência a seus usos sociais.

Bronckart (2003), dentro de uma perspectiva textual-discursiva para o ensino de língua, lembra que os textos são um objeto legítimo de estudo e que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos. O autor apresenta uma proposta para o enfoque dos três níveis superpostos, que definem o que o autor, metaforicamente, denomina de folhado textual.

A proposta do autor representa uma boa contribuição por se prestar adequadamente à nossa necessidade metodológica de desvendar a trama pela qual se dá a organização dos textos. Por ela, temos uma visão geral daquilo que pode constituir o objeto que desejamos enfatizar no estudo da linguagem, ou seja, define em qual “camada” do folhado textual se encontra a questão que desejamos abordar. Qualquer que seja o objeto de estudo (no nível da microssintaxe ou da macrossintaxe), ele estará sempre lá, na relação de interdependência que todos os elementos mantêm entre si e entre as representações do produtor sobre o contexto de produção.

No que se refere ao *folhado* que constitui a arquitetura interna dos textos, Bronckart (2003) considera três níveis: *a infraestrutura geral do texto*, que compreende os tipos de discurso (narrar/expor) e os tipos de sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal); *os mecanismos de textualização*, que se referem à conexão, à coesão verbal e à coesão nominal; *os mecanismos enunciativos*, que dizem respeito à camada em que se localizam as questões pertinentes às vozes e às modalizações.

Por ora, fiquemos apenas na camada dos mecanismos de textualização: aqui as marcas de textualização são observáveis tanto no nível da *microssintaxe* quanto no nível da

macrossintaxe, ou seja, o texto coeso, tecido, articulado, “amarrado” pelos mecanismos de textualização que lhe dão coesão.

Assim, para Bronckart (2003), os três níveis da arquitetura textual resultam das **operações de linguagem** acionadas pelo produtor de um texto oral ou escrito em determinadas condições externas de produção de linguagem, que envolvem, por um lado, a situação de ação (as representações sobre o contexto físico, social e subjetivo de seu agir, sobre suas próprias capacidades e sobre o conteúdo temático mobilizado). Do outro lado, essas condições externas envolvem a preexistência de espécies de texto que ele deve selecionar para a sua ação de linguagem – gêneros textuais que implicam operações de linguagem específicas para a sua textualização.

Essa articulação da abordagem das condições externas de produção e da arquitetura interna dos textos permite mostrar que as operações de linguagem são determinadas pelas representações sociais relativas às atividades de linguagem em uma esfera de comunicação humana, mas deixa aos produtores certa margem de decisão e liberdade para a escolha adequada dos mecanismos de textualização que atendam às especificidades intencionais e interacionais (NASCIMENTO, 2009).

Isso significa que as pessoas, para exercer a linguagem, para usar a língua e para produzir sentidos, devem manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico em conformidade com as suas representações da situação de produção.

Como afirma Neves (2000, p. 53), “só haverá exercício pleno da linguagem se as escolhas e arranjos estiverem adaptados às condições de produção, aí incluídos os participantes do ato linguístico”. Para a autora, quanto mais a interpretação estiver próxima da intenção, mais bem sucedida terá sido a comunicação, incluindo-se até a possibilidade de que a intenção tenha sido uma interpretação ambígua. Dentro dessa “moldura pragmática que governa a interação”, para a autora, o que se faz é produzir sentido, tanto quem produz o enunciado quanto quem o recebe.

Dessa forma, o que fazemos em relação à gramática da língua é: 1. ficamos submissos a um *núcleo duro* que governa a parte estrutural dos arranjos; 2. manejamos um conjunto de decisões entre outros possíveis, a partir das quais ajustamos nossas produções para compor sentido, para obter sucesso na interação e para conseguirmos, realmente, manter a comunicação.

Sintetizando: ensinar e aprender a língua implica adoção de um *ponto de vista* teórico e metodológico que vai dirigir o enfoque em duas direções: ou para uma análise dos

fenômenos linguísticos relacionados à organização interna da língua em seus vários níveis de abordagem (fonológica, morfológica, semântica e sintática), independentes do contexto de uso, ou para uma análise que reconheça na superfície dos textos as pistas ou marcas deixadas pelos processos interacionais de produção de sentidos.

Consoante com os objetivos da Linguística Aplicada, temos articulado as nossas pesquisas em torno da relação letramento e apropriação de gêneros textuais, considerando a complexidade que envolve não apenas esses objetos teóricos, mas também a sua aplicação no domínio pedagógico. Preocupa-nos, sobretudo, os modismos teóricos que temos observado na fala dos professores em formação quando afirmam que *o que se ensina agora são os gêneros textuais, que é preciso alfabetizar letrando e que acreditam que a linguagem é uma prática social*. Discurso repleto de assonâncias dialógicas dos discursos prescritivos das Matrizes Educacionais e dos PCNs, mas que não tem se efetivado na prática do professor.

3 AS ATIVIDADES DE LINGUAGEM NA ABORDAGEM DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

A abordagem do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) tem se constituído em um fecundo construto teórico-metodológico, que, no Brasil, tem trazido resultados benéficos para pesquisas que enfocam as ferramentas de ensino, a formação de professores, a interação professor-ferramenta-aluno; a interação professor em formação-ferramenta-formador e, mais recentemente, a abordagem discursiva do ensino como trabalho.

O projeto de Bronckart (2006) se inscreve no projeto de estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, filiando-se à tradição de Spinoza, Bakhtin, Vygotsky⁶ e Habermas, em um movimento que, segundo o autor, é uma tentativa de reorganizar “a problemática psicológica” em um quadro epistemológico segundo o qual a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações.

O interacionismo sociodiscursivo entende a linguagem como um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age, o que implica interpretar os fatos de linguagem como “traços das condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 2003, p.

⁶ Dentre as contribuições teóricas de Vygotsky, saliento os seguintes conceitos como basilares para as nossas atividades de formação: a) ZPD; b) formação da consciência, dos sentidos e dos significados construídos entre os participantes desta pesquisa (no caso, a docente formadora e os professores participantes), considerando que, para o autor, o sujeito é ativo e histórico, e a sua consciência é construída a partir das mediações sociais; c) mediação realizada por instrumentos semióticos.

101). Assim, integrando as dimensões sociais à dimensão psicológica das operações de gestão e linearização dos textos, o interacionismo sociodiscursivo se insere nesse contexto ao admitir que é pela “reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas de um meio sócio-histórico” (BRONCKART, 2003, p. 27), (re)apropriação entendida como aprendizagem de capacidades que levam a uma ação de linguagem que se apresenta, externamente, como resultante da atividade social operada pelas avaliações coletivas e, internamente, como o produto da apropriação – pelo agente produtor – dos critérios dessa avaliação.

Nessa perspectiva, diante da diversidade das atividades de linguagem, e para dar conta da variedade das produções verbais, o ISD se utiliza da noção de gêneros de texto considerados como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento, conforme proposto por Bronckart (2006). Para o autor, os gêneros de texto são considerados configurações das atividades coletivas (que referendam os motivos, as intenções e o poder-fazer) e das ações imputadas a indivíduos singulares que se constituem em agentes quando os recortam (da atividade coletiva), adotando-os e adaptando-os segundo os parâmetros que lhes são dados pelo contexto da ação. Nesse quadro, entendemos a “atividade” como prática social de uma comunidade discursiva e a “ação de linguagem” como a adoção e a adaptação dos formatos dessas práticas. A competência linguística (no nível sintático, lexical e semântico), que tradicionalmente tem sido o objetivo de ensino nas aulas de língua materna, passa agora a ser substituída pelo foco no ensino de *capacidades de linguagem* (BRONCKART; DOLZ, 1999)⁷ que as *operações* do sujeito mobilizam no quadro de uma atividade de leitura ou produção de textos.

Com os limites de uma síntese, podemos assumir que o ISD distingue três ordens de pré-construídos: 1. os diferentes tipos de atividades humanas elaboradas e reguladas pelas formações sociais, 2. a atividade de linguagem realizada por formas semióticas e comunicativas contextualizadas sob a forma de textos, que se distribuem em gêneros, socialmente indexados e acumulados naquilo que Bronckart (2006) denomina de *arquitrato* de uma comunidade; 3. as mediações formativas por meio das quais esses pré-construídos da história humana são apresentados, pelos *recém-chegados*, para a apropriação.

Essa é a ótica do trabalho didático, cujo objetivo é o de mediar o desenvolvimento de capacidades de operacionalização desses instrumentos (os gêneros). O interacionismo sociodiscursivo tem contribuído para a formação e o ensino, privilegiando as ações de

⁷ Segundo Bronckart e Dolz (1999), pesquisadores na área de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, o conceito de competência deve ser substituído pelo conceito de capacidade.

linguagem que se realizam sob a forma de textos construídos: de um lado, mobilizando-se recursos da língua, e, de outro, levando-se em conta os modelos de organização textual disponíveis.

As nossas pesquisas apresentam-se enfocadas nos processos educativos e nos efeitos das mediações formativas, buscando contribuir para o desenvolvimento dos aprendizes e de suas capacidades de linguagem para as práticas sociais em que se inserem. Por meio de procedimentos formativos, como, por exemplo, os projetos denominados *sequência didática* (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008), construímos oficinas de atividades que buscam ativar uma ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento)⁸ a fim de levar o indivíduo à apropriação das capacidades de leitura e escrita de gêneros de textos. A contribuição mais significativa desse projeto diz respeito à ampliação da reflexão sobre o ensino-aprendizagem de língua materna e sua articulação com as práticas de sala de aula.

Em Nascimento (2009), apresentamos um conjunto de abordagens em que descrevemos esse processo dialético que envolve as representações do agente produtor sobre seu contexto de ação e seu conhecimento sobre o gênero e sobre a língua, materializado em um texto empírico que apresenta as características do gênero. Na perspectiva teórico-metodológica que adotamos para o nosso trabalho, enfocamos o gênero /textual como referência a uma prática social e, nessa prática de linguagem, consideramos cruciais, no processo de didatização, a reflexão sobre as determinações da interação e da enunciação na situação de produção do texto (em qualquer modalidade de linguagem pela qual se configure) e as **operações** – no nível sociológico e psicológico – que constituem as capacidades para a ação de linguagem.

4 O PLANEJAMENTO DE PROGRESSÕES DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

As ferramentas didáticas utilizadas pelo professor raramente são concebidas por ele mesmo. São propostas por livro didático, apostilas, são exercícios já construídos, sequências didáticas tiradas de revistas *on line* ou elaboradas por autores ausentes do processo escolar real daquela sala de aula. Professores da educação básica estão preocupados em atualizar suas aulas, extrapolar suas interações com os alunos, praticar novas formas de ensinar e de

⁸ Definida como “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1934/1987).

aprender mediadas por ferramentas que pouco têm a ver com a tradicional “cópia de conteúdos” da lousa. O professor brasileiro está cercado de diretrizes, matrizes e prescrições, cuja aplicabilidade é flagrada em avaliações nacionais, e os resultados são comparados por escolas particulares e redes municipais como munição para campanhas publicitárias e políticas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola e do município já faz parte do cotidiano escolar como fonte de pressão e estresse. Impõe-se ao professor uma transformação instrumental de grande relevância para ele: a transformação das ferramentas tradicionais em instrumentos para a ação. O professor vivencia um momento que Rabardel (1995) chama de *gênese instrumental*, porque dele se espera a apropriação de novos instrumentos que exigem a reorganização da atividade profissional. Nesse quadro, consideramos a organização do tempo escolar em sequências didáticas como uma forma de reorganização da atividade do professor que vai ser o executor dessas sequências.

Na formação contínua, vemos a possibilidade do engajamento dialógico dos professores em formação para a construção compartilhada e apropriação das ferramentas que abrem novas possibilidades de ação. A participação direta dos professores em todas as fases do processo de elaboração do material deriva de nosso pressuposto de que qualquer projeto de intervenção educacional tem que ser visto como um projeto em construção, cuja responsabilidade deve caber também aos indivíduos nele envolvidos diretamente, que se tornam, dessa forma, verdadeiros agentes do processo. Nessa visão, cabe aos formadores um papel pontual, o de organizar e mediar as discussões, fornecer subsídios teóricos e procedimentais para a busca de soluções e alternativas válidas para os problemas detectados no confronto entre as teorias e as práticas concretas de sala de aula, bem como avaliar e colocar em discussão a adequação e a aplicabilidade das transposições realizadas pelos professores.

Em Nascimento (2008), discutimos a nossa proposta para mediar a apropriação, pelos professores em formação, das dimensões constitutivas dos gêneros de texto que devem constituir um objetivo unificador de diferentes atividades de ensino e, assim, constituírem uma sequência de atividades didáticas. Contudo, temos salientado que tais práticas escolares precisam ser norteadas pelos chamados *modelos didáticos* dos gêneros a serem apropriados. Esse modelo didático é definido por Schneuwly e Dolz (2004, p. 108) como “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar suas práticas”. Assim, as próprias atividades das aulas

centradas em um determinado gênero possibilitariam um retorno ao modelo didático, permitindo a sua reelaboração contínua.

A partir desses modelos, se constroem as chamadas *sequências didáticas*. São unidades de trabalho escolar constituídas por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos. São organizadas no quadro de um *projeto de apropriação* das dimensões constitutivas de um gênero que tem como objetivo estruturar as atividades particulares em uma atividade articulada em torno de um objeto (LEONTIEV, 1983) cujas propriedades são definidas pelo contexto sociocultural.

Um gênero textual, ao constituir objeto de ensino-aprendizagem, passa a ser um *gênero escolarizado*. O que varia de um nível escolar para outro é que, de um lado, está o gênero escolar, e, de outro, as dimensões ensináveis desse gênero, que vão progredindo em complexificação, isto é, que vão sendo aprofundadas de acordo com o avanço do aprendiz em relação às capacidades já adquiridas, que poderiam ser sintetizadas nos questionamentos: Qual o nível de desenvolvimento real de meu aluno em relação a esse objetivo? O que ele já sabe fazer sozinho? Até onde pretendo que avance? Com quais situações-problema vou levá-lo a uma “zona de tensão” e assim iniciar o trabalho na Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD)?

Os projetos pedagógicos organizados em torno de objetivos a serem alcançados elegem os gêneros de texto como objetos legítimos de estudo, e a análise de seus diversos níveis de organização permite trabalhar problemas relativos à linguagem em todos os seus aspectos: das atividades discursivas de adoção e adaptação do gênero a uma dada situação comunicativa; dos referentes mobilizados para produzir o gênero às estruturas comunicativas e ao formato convencional que o gênero pode apresentar; dos tipos de discurso⁹ às formas de organização sequencial; dos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) aos mecanismos linguísticos de ordem sintática, morfológica e lexical.

⁹ A discussão sobre gêneros textuais e tipos de discurso pode ser conferida em Bronckart (2006, p. 121-160). O autor se refere a essas duas “etiquetas” como “propiciadoras de desenvolvimento”, ao enfatizar a importância da análise das características do agir não verbal (agir geral) ao agir de linguagem pelo ângulo das atividades de linguagem, realização que se dá sob a forma de textos que se diversificam em espécies. Assim, o autor faz a opção de reservar a noção de gênero somente aos textos – gêneros de texto/gêneros textuais –, utilizando, em outros níveis, as expressões “espécies de atividades de linguagem” ou “espécies de discurso”.

5 OPERAÇÕES DE LINGUAGEM ENVOLVIDAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS: PROBLEMA EMERGENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atualmente considera-se que toda forma de saber vinda das práticas sociais pode tornar-se objeto de ensino. No caso das línguas, a transposição concerne não somente aos saberes sobre as línguas, particularmente aos trabalhos gramaticais, mas também às *práticas linguageiras de referência* (SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1998). Ao elaborar o planejamento didático, o professor levará em consideração a forma como pretende organizar e concretizar a progressão didática.

Temos constatado (NASCIMENTO, 2008) que os professores reconhecem o gênero de texto como efetivo objeto de ensino de leitura, de produção oral, de produção escrita e de reflexão epilinguística. Contudo, as deficiências da formação pré-serviço e das formações em serviço ainda deixam muitas lacunas teórico-metodológicas, especialmente na educação básica, que, via de regra, ainda tende a gramaticalizar o gênero. Nas séries iniciais, essas lacunas reforçam-se também na formação dos futuros pedagogos, cujos currículos carecem de bases epistemológicas e metodológicas para a complexidade da tarefa.

Nesse quadro, a nossa reflexão tem mão dupla: a) de um lado, o trabalho do professor produz efeitos sobre seu objeto, a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos; b) de outro lado, não deixa de ter efeitos sobre os próprios professores, que se encontram “tateando” entre aquilo que se prescreve para a atividade e aquilo que ele consegue ou pode efetivamente realizar.

Retornando à nossa tese inicial de que o letramento é um processo de apropriação de gêneros textuais, assumimos o ponto de vista de que as operações de linguagem envolvidas nas *práticas sociais de referência* (DOLZ, GAGNON; TOULOU, 2008) implicam saberes e capacidades de linguagem que requerem atividades formativas deliberadas. Como afirma Schneuwly (2004, p. 36), “a aparição e apropriação dos gêneros secundários na criança é o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que vai produzir uma revolução nas operações de linguagem”. Assim, a apropriação do instrumento (gênero de texto) pela criança dá a ela a possibilidade para a ação discursiva numa situação definida.

Os esquemas de utilização estão relacionados às capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) que o sujeito deve dominar em relação a um determinado “modelo” textual, ou seja, às aptidões requeridas do aprendiz para a produção e recepção de um gênero numa situação de interação determinada. Nessa concepção, as operações para a

produção textual constituirão os objetos de ensino a serem “didatizados” nas oficinas ou módulos da sequência didática.

Essas operações constitutivas dos esquemas de utilização do instrumento podem ser sintetizadas em cinco campos (NASCIMENTO, 2009) englobados no processo de produção de texto em função de uma situação de comunicação: 1) as operações de contextualização; 2) a elaboração do que vai ser tratado como conteúdo temático do texto; 3) a planificação do todo textual; 4) a textualização; 5) a releitura, revisão, *reescrita*. Os cinco campos se referem a cinco *operações* inseridas em uma sequência didática completa e apresentam aspectos relacionados a cada um dos elementos envolvidos na produção da escrita. Passaremos a sintetizá-los brevemente.

A **primeira operação** é a de *contextualização* da ação de linguagem. Implica as representações sobre a situação de produção que constituem a base de orientação para a produção do gênero de texto que configura uma prática social de referência (o gênero textual). Essa operação envolve a *capacidade de ação*, a qual envolve a mobilização das representações do produtor sobre o contexto de produção. Também evoca as aptidões requeridas para a produção de um determinado gênero de texto, adaptando-se às características do contexto de produção, o que implica sempre a interação entre o locutor e o interlocutor. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero, já que este deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico.

Já a **segunda operação**, que envolve a produção textual, recai sobre o tratamento dos *conteúdos temáticos* que *dará o acabamento específico ao enunciado* enquanto unidade da comunicação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995)¹⁰.

A **terceira operação** refere-se *ao planejamento e à organização* do texto e das partes que o constituem, relacionando-se ao planejamento de uma arquitetura de texto (um tipo de discurso predominante da ordem do expor ou do narrar) que seja adequado ao contexto de produção, de recepção e de circulação do gênero. A planificação é uma fase de importância crucial para a produção textual, uma vez que, para o agir que se funda no discurso (BRONCKART, 2008), a ação de linguagem integra a mobilização que o agente considera adequada e eficaz à situação em que se encontra. O agente é que tem a responsabilidade de organizar e encadear os fatores que darão conta do texto articulado à ação de linguagem.

¹⁰ Como entre as obras do Círculo de Bakhtin publicadas em português se encontra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, optamos por essa designação em consideração à autoria explicitada na obra de referência.

A **quarta operação** para a produção textual é a textualização, operação que implica a utilização dos recursos do sistema da língua. Nessa dimensão do texto, o produtor seleciona elementos linguísticos para estabelecer a coerência temática e as relações de continuidade, de retomada e de ruptura, propondo relações entre o locutor, o destinatário e o discurso que produz, conforme explica Bronckart (2006). Para o autor, os mecanismos de textualização compreendem as operações de conexão, a coesão nominal e a coesão verbal do texto. O texto, para constituir uma unidade de sentido articulado a uma situação de ação e para que possa ser compreendido e interpretado como coerente pelo destinatário, depende, em grande parte, do funcionamento dos mecanismos de textualização. É na textualização que se desenvolve efetivamente a estruturação linguística das ideias anteriormente planejadas. É nessa fase que o produtor seleciona os elementos da língua e observa as implicações dessa seleção, buscando a melhor forma de utilizar as formas gramaticais que contribuem para a coesão textual.

À **quarta operação** acrescentamos os aspectos ligados às *dimensões transversais* de toda produção escrita (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008), que implicam as operações morfossintáticas de composição dos sintagmas e os componentes ortográficos e gráficos. Aprender a ler e a escrever textos de diferentes gêneros constitui um processo que inclui todos os níveis da escolarização, não se restringindo a uma etapa específica. Assim, os aspectos ligados às *dimensões transversais* constituem objetos de ensino no processo que se inicia nas séries iniciais e que deve se estender por todas as etapas da escolarização.

A **quinta operação** integrada à sequência didática é a que envolve a *releitura, revisão e reescrita do texto*, uma vez que a função do professor é a de contribuir para que os textos dos alunos melhorem em relação a todas as operações que envolvem a sua produção, tanto em relação às propriedades do gênero de texto quanto no que tange às propriedades do sistema da escrita e da gramática da língua. Todo texto pode ser melhorado pelo autor, mas isso implica intervenções didáticas centradas nos diferentes aspectos do texto, que devem incidir inicialmente sobre as características de adequação ao contexto, mas implicam também pretensões à melhoria de alguns aspectos envolvidos na *arquitetura textual* (BRONCKART, 2003). Incluímos nessa operação os aspectos ligados às *dimensões transversais* de toda produção escrita: a ortografia, a pontuação, a organização microssintática do texto.

6 A GRADE DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA PRODUÇÃO INICIAL

Em nossa proposta de ensino deliberado de gêneros textuais, as atividades são inseridas sequencialmente, planejadas de acordo com as necessidades dos aprendizes e relacionadas ao gênero de texto de referência, tanto em relação à escrita quanto à leitura.

Ao adaptarmos a proposta original dos autores de Genebra (DOLZ, SCHNEUWLY, CORDEIRO e outros) à nossa engenharia didática, sempre propusemos aos professores em formação nas disciplinas e cursos que ministramos a ampliação do módulo inicial daquela proposta, por considerarmos que, especialmente no contexto brasileiro, torna-se premente a ampliação do trabalho no eixo da leitura. Diante disso, temos acrescentado, em nossos planejamentos de sequências didáticas, o módulo “*Reconhecimento do gênero*”, no qual se desenvolvem atividades que visam ao reconhecimento da prática de referência associada a gênero abordado, atividades envolvendo pesquisa, leitura e exposição de textos do gênero, assim como atividades em que se implementam com os alunos discussões prévias sobre o contexto de produção dos textos desse gênero.

Na tabela a seguir, apresentamos apenas o recorte de uma sequência didática em seus módulos iniciais, ou seja, sem as oficinas que a constituem, porque desejamos focar o momento em que se dá início ao processo. A nossa ênfase a esse recorte da SD recai sobre o momento de avaliação diagnóstica da produção inicial, quando o professor fará o reconhecimento das capacidades de linguagem do aluno relacionadas àquela prática. Esse processo inicial de diagnóstico e julgamento constitui o início do que denominamos “avaliação formativa”, uma vez que é a partir do diagnóstico de uma produção inicial que professor e aluno caminham juntos, na direção do desenvolvimento de capacidades (de ação, discursivas e linguísticas).

TABELA 1 - As atividades que introduzem uma sequência didática

OS MÓDULOS INICIAIS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Apresentação da situação	<p>1) Esse primeiro estágio tem a finalidade de apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido através da produção de uma carta de reclamação a ser enviada a quem pode solucionar um problema do bairro. Por exemplo: o intenso movimento de trânsito em frente à escola; as lâmpadas da praça queimadas; o bueiro descoberto. Como tentar resolver esses problemas? Esse é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada e o aluno é motivado e exposto ao projeto de apropriação de um gênero de texto.</p> <p>2) O aluno tem que conhecer o objeto com que vai trabalhar, assim como a atividade social que o engendrou.</p>
A primeira produção	<p>1) Uma produção inicial é solicitada aos alunos.</p> <p>2) Aplicação da grade de avaliação diagnóstica..</p>
Reconhecimento do gênero	<p>1) Reconhecimento da prática de referência associada aos textos do gênero.</p> <p>2) Pesquisa, leitura e exposição de textos do gênero.</p> <p>3) Discussões prévias sobre o contexto de produção dos textos desse gênero.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode observar na tabela apresentada, uma produção inicial é solicitada ao aluno como tarefa preliminar ao desenvolvimento das oficinas (ou módulos). Esse é o momento em que o professor precisa contar com uma grade de análise como instrumento que lhe permita avaliar o texto do aluno. A grade de avaliação diagnóstica da produção inicial é um instrumento para o levantamento de um conjunto de fatores que podem ser associados às dificuldades de aprendizagem da produção escrita de texto: fatores sociais, familiares, culturais, escolares e psicopatológicos devem ser considerados no momento em que o professor busca compreender a origem das dificuldades e dos obstáculos encontrados na produção escrita.

Nessa perspectiva, para propiciar ao aluno o domínio de um gênero enquanto instrumentos de adaptação e de participação na vida social (BRONCKART, 2006), assim como para organizar o planejamento das atividades em cada módulo (ou oficina), é importante que o trabalho preliminar do professor passe pela reunião de conhecimentos sobre

os diferentes aspectos que envolvem o gênero, o que lhe permite selecionar e delimitar objetivos para o ensino dentro de três categorias:

1) objetivos que se referem à ação de linguagem (adaptar o gênero selecionado a uma situação de comunicação, saber elaborar o posicionamento do agente produtor em relação aos motivos, intenções, finalidades para o agir);

2) objetivos que se referem à mobilização dos conhecimentos prévios organizados em um “mundo discursivo” relacionado ao tipo de discurso que é mobilizado (narrar, relatar, expor saber, expor e sustentar tese, prescrever) (BRONCKART, 2003).

3) objetivos que dizem respeito ao domínio dos mecanismos de textualização e de aspectos sintáticos, lexicais, prosódicos etc. que asseguram a coerência e a coesão de um texto.

A Grade Diagnóstica da Produção Inicial passará por uma adaptação ao se transformar na Lista de Constatações ou na Grade de Autoavaliação, com a finalidade de nortear a reescrita. A primeira contém critérios relacionados às características mais gerais dos textos que configuram a prática social de referência na forma como é representada pelo aluno antes do processo de mediação formativa. A segunda grade de análise, além dessas características do gênero, deixa evidentes os objetos de ensino que foram trabalhados sobre o gênero. Essa segunda grade de avaliação será o instrumento de mediação entre o(s) texto(s) produzido(s) no processo e as refacções feitas pelos autores. São duas etapas de avaliação que julgam e avaliam a produção textual do aluno com a pretensão de propiciar o desenvolvimento de *capacidades de linguagem*.

Essas duas etapas da avaliação são etapas componentes da organização do trabalho escolar pelo procedimento em módulos sequenciados (SD), na forma como temos propiciado a formação nos cursos para professores em serviço. A coerência dessa organização permite que se institua a avaliação formativa, definida por Perrenoud (1999) como aquela que está a serviço da regulação da aprendizagem e que está diretamente ligada à ideia de revisão e reelaboração, de acordo com os preceitos do interacionismo social inspirado nas teses defendidas por Vygotsky, marco de referência à proposta dos autores afiliados ao interacionismo sociodiscursivo. Portanto, nesse modelo de ensino modular baseado em gêneros textuais, a avaliação será reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, apresentando-se com duas funções inseparáveis: a de avaliação diagnóstica e a de monitoramento.

A avaliação propiciada pela Grade de Análise Diagnóstica da Produção Inicial terá que responder a questões centrais sobre o aluno: 1. Com quais capacidades o aluno está iniciando esse processo de aprendizagem (em determinado projeto, ano ou série)? 2. Até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas (em ano, série ou projeto anterior), em termos de capacidades esperadas, nessa etapa da escolaridade? 3. Ele se encontra em atraso ou adiantado em relação aos demais alunos? 4. Quais serão os procedimentos adotados para o monitoramento do processo de desenvolvimento desse aluno?

A atividade do professor com função de monitoramento faz parte do agir profissional que busca propiciar condições para o progresso do aluno, direcionando o trabalho e complementando a avaliação de forma a torná-la formativa. Uma avaliação que seja formativa dá indicadores descritivos sobre o progresso realizado pelo aluno em relação às capacidades que vão se desenvolvendo no processo, mas também indica a ausência desse progresso.

Como neste texto temos como objetivo apresentar uma reflexão sobre a primeira etapa dessa avaliação, ou seja, dos resultados do diagnóstico prévio que antecede o andamento da sequência de módulos, os indicadores das dificuldades apresentadas em uma produção inicial ajudam o professor a avaliar as dificuldades e os obstáculos que o aprendiz tem de enfrentar para atingir os objetivos da aprendizagem. Essa é uma tarefa que deve ser realizada pelo professor em relação aos textos produzidos por todos os alunos que vão passar pelo processo.

A Grade de Análise Diagnóstica, que apresentaremos a seguir, é um exemplo de instrumento que fornece uma orientação sobre os critérios de leitura e observação do texto. Delineia pontos de atenção para antecipar dados sobre as capacidades de linguagem relacionadas às operações para o uso do gênero de texto naquela situação de comunicação. É importante que a análise do texto produzido pelo aluno parta da consideração da consigna de produção, de modo a identificar os elementos da sequência didática proposta aos alunos, a qual gerou essa produção inicial.

Nesse quadro, apontamos algumas categorias que podem ser observadas em qualquer produção inicial, qualquer que seja o gênero textual, pois são categoriais gerais inerentes a toda produção de texto, oral ou escrito:

TABELA 2 – Observáveis sobre a produção inicial do aluno inserido no processo de SD

a) A produção está de acordo com o projeto de comunicação mobilizado?
b) Está adequada às características do gênero de texto mobilizado?
c) O texto respeita a estrutura convencional do gênero em relação à planificação e organização das partes (tipo de discurso, organização sequencial, conexão e coesão)?
d) O texto mobiliza unidades linguísticas pertinentes ao gênero?
e) Essas categorias são bem complementadas pelos elementos transversais à gramática, à ortografia e ao léxico (vocabulário)?

Fonte: Dados da pesquisa.

Essas categorias são gerais e constituem as operações acionadas pelo agente produtor em uma determinada ação de linguagem e constituem os componentes básicos de uma grade de análise tanto para os textos da ordem do narrar como para os textos da ordem do expor. Obviamente, textos do agrupamento do narrar e do relatar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) apresentam especificidades bem mais singulares em relação a todos esses elementos. Essas especificidades podem estar relacionadas à estrutura canônica dos discursos da ordem do narrar (esquema actancial e narrativo: discurso que organiza e apresenta o conteúdo temático do texto em disjunção das coordenadas do mundo da ação em que se encontra o produtor; que apresenta um conjunto de transformações de situações referentes a personagens, configurando situação inicial e situação final; um tempo e um espaço determinado; descrições de detalhes significativos para a construção da intriga; discurso direto ou indireto etc.). Ou podem estar relacionadas aos discursos da ordem do expor, predominantes nos textos do agrupamento de gêneros do argumentar, das prescrições e instruções, uma vez que esses gêneros de texto implicam operações de construção organizadoras do conteúdo do texto que estão em conjunção ao mundo ordinário dos agentes produtores das ações de linguagem.

Assim, àquelas categorias gerais somam-se essas categorias específicas relacionadas ao tipo de discurso predominante nos gêneros desses agrupamentos, como, por exemplo, nos textos argumentativos. Nestes, opera-se a reestruturação de um aspecto fundamental no processo de comunicação, pois o locutor expressa o seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, age sobre o interlocutor no sentido de que este compreenda a sua tese, mas também de que a aceite, de que creia nela e faça o que nela se propõe.

Do ponto de vista da formação do professor nos projetos articulados ao trabalho que temos desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina, os professores apresentam dificuldades e encontram obstáculos para a formulação dos critérios para a **grade de análise diagnóstica da produção inicial**, uma vez que o olhar analítico do professor deve se embasar em conhecimentos sobre o gênero em foco, o que implica muito mais do que a simples observação de aspectos formais do texto (quase sempre assinalados pelo professor no texto do aluno com a finalidade de ‘marcar’ a sua leitura). A nosso ver, a elaboração desse instrumento constitui uma das etapas mais importantes do trabalho do professor, aquele que dará sustentação à caminhada na ZDP (VYGOTSKY, 1993) do aluno, aquele que dará o norte às atividades e aos objetivos que se seguirão na sequência didática. Portanto, trata-se do trabalho em que o processo de avaliação formativa se inicia, assim como os registros do processo de desenvolvimento do aluno a partir dessa produção inicial no portfólio do aluno.

A elaboração desse instrumento impõe ao professor um trabalho preliminar que lhe permitirá reunir conhecimentos sobre os diferentes aspectos que envolvem o gênero dentro das três categorias que foram apontadas. Ao mesmo tempo, a execução dessa tarefa configura para nós, formadores do curso, uma espécie de **avaliação diagnóstica das capacidades do professor** em relação à prática social de referência que está sendo didatizada. Do ponto de vista dos gestos didáticos do professor inseridos na sequência didática, a Grade Diagnóstica da Produção Inicial passa por uma transformação em que as dimensões contextuais, discursivas, linguísticas e enunciativas da prática social de referência produzem tensão por integrarem as dimensões próprias dos textos dessa prática – os objetos de ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este texto discutindo a forma como temos representado o processo de formação de professores em formação contínua, não como processo de transmissão de conhecimentos científicos acumulados na área, mas como uma situação de pesquisa e de reflexão sobre as práticas dos professores. Temos perguntado se os professores têm se apropriado de determinados referenciais teóricos ou estes tem se popularizado sem, contudo, se efetivarem do modo esperado. Discutimos a noção de gênero como um instrumental teórico que articula aspectos de diferentes áreas dos estudos da linguagem, constituindo um *megainstrumento* ou “unidade maior” a partir da qual diferentes olhares sobre o objeto consolidarão objetos de investigação e, posteriormente, de transposição didática.

Na busca de uma apropriação dos modelos de comunicação, concentramos a busca de dados no momento inicial de implantação de sequência didática. Buscamos evidências sobre o nosso posicionamento em relação à importância da avaliação diagnóstica da produção inicial. Considerando que a avaliação da produção inicial tem função formativa; ela evidencia as dificuldades e os obstáculos para a aprendizagem e demonstra pontos de tensão e bloqueios do aluno que produziu o texto do gênero em foco, tanto em relação à leitura dos textos que são coletados para serem lidos e discutidos pela turma como no que tange à produção escrita. Enfim, a aplicação da grade diagnóstica dimensiona os problemas relacionados ao objeto de ensino: o gênero textual.

Assim, chegamos à seguinte tese: a aplicação da Grade Diagnóstica da Produção Inicial constitui um processo de avaliação formativa, pois permite que se trace uma linha longitudinal no tempo de duração da SD: do momento de introdução do processo didático de diagnóstico até o momento da avaliação (pelo professor ou pelos pares), seguindo os critérios advindos daquilo que foi efetivamente ensinado e que se encontra evidenciado nos módulos mais avançados da SD, instrumento que denominamos Lista de Constatações ou Grade de Autoavaliação. Esse novo instrumento será o norteador das refacções que vão conduzir ao processo final de envio do texto ao destinatário real, conforme temos preconizado como encaminhamento fundamental, inserido no projeto de comunicação que havia sido inicialmente proposto à classe.

8 REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. [Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira]. São Paulo: Hucitec, 1
- BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. [Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio]. São Paulo: Mercado de Letras, 2
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. [Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio]. Campinas: Mercado de Letras,
- _____. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. [Trad. Anna Rachel Machado & Péricles Cunha]. São Paulo: Educ. 2003.

_____; DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons Éducatives*. Paris: De Boeck Université, n. 2/1-2, p. 27-44, 1999.

_____; PLAZAOLA GIGER, I. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*, 97-98, p. 35-58, 1998.

DILLINGER, M. Forma e função na Linguística. *D.E.L.T.A.*, v. 7, n. 1, p. 395-407, 1991.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *ÈLA – Études de Linguistique Appliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993.

_____; GAGNON, R; TOULOU, S. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Geneve: Universite de Geneve/Faculte de Psychologie et des Sciences de L'education, 2008.

_____; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, L. C. (Org.). *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: EDUEL, 2009.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Edições Criar, 2006.

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial PuebloyEducación, 1983.

MILLER, C. R. Genre as Social Acton. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs). *Genre and the New Rethoric*. London: Taylor & Francis, 1994.

NASCIMENTO, E. L. *A apropriação de gêneros textuais: um processo de letramento*. Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.

NASCIMENTO, E. L (Org.). *Gêneros textuais, ferramentas didáticas e formação de Professores. PDE*. Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2008.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Editora Claraluz, 2009.

NEVES, M. H. M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. (Org.) *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 52-73.

PERRENOUD, P. *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens - entre duas lógicas*. [Trad. Patrícia Chittoni Ramos]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

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

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. [Trad. Jefferson Luiz Camargo]. São Paulo: Martins Fontes, 1993.