

# Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores

(Text genres in focus: instruments for students and teachers development)

Eliane Gouvêa Lousada<sup>1</sup>, Siderlene Muniz-Oliveira<sup>2</sup>, Ermelinda Barricelli<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo (USP)

<sup>2,3</sup>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

elianelousada@uol.com.br, sidmuniz@terra.com.br, ermebarricelli@gmail.com

**Abstract:** This article aims to present and discuss the issue of text genres as an instrument for students and teachers development. In order to do this, we present our experience in a university extension course on the creation of didactic sequences based on text genres. The theoretical and methodological framework for this research are Ergonomics of Activity and Activity-Clinic, which develop researches about work situations and sociodiscursive interactionism. The theories propose a model that accounts for textual genres. As a result of this research, we show some didactic sequences elaborated by students of a university extension course.

**Keywords:** text genres; didactic sequence; sociodiscursive interactionism.

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de apresentar e discutir a questão dos gêneros textuais como instrumento para o desenvolvimento dos alunos e dos professores. Visando a alcançar nosso objetivo, apresentamos nossa experiência em um curso de extensão universitária sobre elaboração de sequências didáticas baseadas em gêneros textuais. A abordagem teórica que embasa este estudo é a Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, que realizam pesquisas sobre diversas situações de trabalho, e o Interacionismo Sociodiscursivo, que propõe um modelo de análise de textos visando ao trabalho com gêneros textuais. Como resultado desta pesquisa, apresentamos alguns exemplos de sequências didáticas produzidas pelos participantes do curso.

**Palavras-chave:** gênero textual; sequência didática; interacionismo sociodiscursivo.

## Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir a questão dos gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento dos alunos, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Para alcançar esse objetivo maior, partiremos de uma experiência de um curso de extensão universitária sobre a elaboração de sequências didáticas baseadas em gêneros textuais no COGEAE-PUC/SP,<sup>1</sup> ministrado por uma das autoras e tendo as duas outras como professoras convidadas. O curso existe desde 2002, tendo sido ministrado por vários membros do grupo ALTER-CNPq.<sup>2</sup> Nossa experiência com o curso nos mostrou que os participantes (em geral, professores de língua portuguesa ou de língua estrangeira, mas, muitas vezes, profissionais que trabalham em editoras) conhecem e trabalham com os gêneros em seus contextos de trabalho (escolas, editoras, universidades, e outros), mas querem aprender, de fato, como utilizar os gêneros textuais. Por esse motivo, o curso foi criado

<sup>1</sup> Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da PUC-SP.

<sup>2</sup> O curso foi criado e idealizado pelas Profas. Dras. Eliane Gouvêa Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli. A partir de 2009, ele é responsabilidade da Profa. Dra. Siderlene Muniz Oliveira e conta com a participação de professoras convidadas como a Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada e a Profa. Ms. Ermelinda Barricelli.

para viabilizar a utilização dos gêneros textuais em sala de aula, ou seja, realizar a transposição da teoria para a prática.

O desenvolvimento do curso apoia-se em três polos interligados: 1) discussão dos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), a partir do qual os gêneros se constituem ao mesmo tempo como unidade de ensino e como instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, e do modelo de análise proposto pelo ISD (ABREU-TARDELLI, 2007; LOUSADA, 2002, 2007; CRISTOVÃO, 2002; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; SOUZA, 2002); 2) discussão de outras experiências de elaboração de modelos didáticos e sequências didáticas (SD) nos mais diversos gêneros escritos e orais, e, também, em língua materna ou língua estrangeira (por exemplo: resenha, quarta capa, folheto, debate etc.) a partir de sequências didáticas publicadas em materiais didáticos ou propostas em outros semestres do próprio curso; e 3) elaboração do modelo didático pelo próprio aluno para servir de base para a elaboração da sequência didática, que é o trabalho final do curso. Além disso, é importante ressaltar que procuramos sempre trabalhar em uma perspectiva que parte do conhecimento prévio dos participantes sobre gêneros textuais; buscamos complementar esse conhecimento a partir de leituras de textos teóricos sobre o tema; incentivamos as discussões entre os participantes a partir de seus contextos particulares de trabalho e as consequentes adaptações da teoria para esses contextos e, finalmente, propomos espaços para que os participantes possam manipular conceitos, estabelecendo momentos de discussões teóricas e de atividades práticas e criando oportunidades para que possa haver apropriação dos conceitos. A partir dessa abordagem adotada no curso, mostraremos que os gêneros textuais podem ser vistos como instrumentos psicológicos que possibilitam o desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para a evolução do próprio “métier” de professor.

O quadro teórico mais amplo no qual se baseia este artigo é o do interacionismo sociodiscursivo, tal como proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008). Utilizaremos também os desdobramentos desses pressupostos no que diz respeito ao ensino (por meio) de gêneros textuais, como sugerem Schneuwly e Dolz (2004) e Machado (2007, 2009). Ao pensarmos no ensino por meio de gêneros textuais, vamos tocar na questão dos gêneros enquanto artefatos disponíveis no coletivo de trabalho dos professores, que podem tornar-se instrumentos para sua ação, como apontado por Rabardel (1995). Nesse sentido, estamos propondo pensar na questão dos gêneros textuais pelo prisma da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, com base nos estudos de Clot (1999), Amigues (2004), Faïta (2004), Saujat (2002), Roger (2007), e retomados por Machado (2007, 2009).

Para alcançar nossos objetivos, apresentaremos, primeiramente, a abordagem teórica que nos permite considerar os gêneros textuais enquanto artefatos ou instrumentos para o desenvolvimento profissional, além de apontar os conceitos da Clínica e Ergonomia da Atividade que utilizaremos. Em seguida, apresentaremos o modelo de análise textual de Bronckart (1999, 2006), preparando para a compreensão dos modelos didáticos de gêneros propostos pelos professores do curso ministrado para a elaboração de material didático baseado em gêneros textuais. Dando continuidade, mostraremos algumas das atividades das sequências didáticas, procurando indicar como os professores tiveram, durante o curso, a ocasião de se apropriar de algumas das funções do artefato “gênero textual”, transformando-o, em muitos casos, em verdadeiro instrumento para sua ação no trabalho docente. Para concluir, retomaremos a questão dos gêneros textuais enquanto

instrumentos que podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos, mas, também, dos professores.

## **Os gêneros textuais enquanto prescrições para o trabalho educacional**

Para abordar a questão dos gêneros textuais dentro do quadro do trabalho educacional, é preciso explicar que, como todos os tipos de trabalho, o *métier* de professor depende de uma série de prescrições, mais ou menos explícitas. Segundo Daguzon e Goigoux (2007), no quadro do trabalho docente, as prescrições são vistas como o que a instituição escolar define e comunica ao professor para ajudá-lo a conceber, organizar e realizar seu trabalho: os programas de ensino e outras instruções oficiais, as leis e regulamentos etc. Entre as prescrições um pouco mais implícitas, temos, por exemplo, o fato de que os professores precisam preparar suas aulas, corrigir os deveres dos alunos, explicar quando há perguntas ou dúvidas dos alunos etc. Por outro lado, entre as prescrições mais explícitas, temos os programas das escolas, os livros didáticos, ou, no Brasil, os PCNs.<sup>3</sup>

Essas prescrições, no entanto, são frequentemente objeto de reconcepção, pelos professores, segundo apontam Saujat (2002, 2004) e Amigues (2004). Em outras palavras, o professor adapta as prescrições iniciais a seu contexto particular de ensino, reconcebendo-as, redefinindo-as. Para Saujat (2002), é justamente a reconcepção da tarefa inicial, em função de seu contexto particular de ensino, que garante a competência, a saúde e a identidade do professor. Na mesma linha de raciocínio, para Daguzon e Goigoux (2007), é indispensável analisar a “tarefa redefinida”, ou seja, a tarefa que os professores prescrevem a si mesmos como uma resposta às prescrições que são impostas a eles, para que possamos compreender realmente o trabalho que eles realizam.

Voltando à questão dos gêneros textuais, podemos dizer que o ensino por meio dos gêneros chegou ao Brasil como prescrição inicial com os PCNs e acabou se tornando uma prescrição em inúmeras instâncias, desde os órgãos governamentais até a coordenação pedagógica das escolas. Houve, porém, como aponta Machado (2009), uma mescla entre conceitos bakhtinianos e conceitos de Schnewly (1994) e Dolz e Schnewly (1996, 1998) que acabaram comprometendo a elaboração das prescrições pelo apagamento de suas fontes e o uso indiscriminado de conceitos de origens diversas.

No uso cotidiano do ensino (por meio) de gêneros nas escolas, houve também problemas quanto à chegada dessas prescrições, já que há pouco espaço para a reconcepção, para a redefinição pelo professor da proposta inicial dos PCNs e, também, dos materiais didáticos baseados nos PCNs (ou seja, nos gêneros textuais). Isso pode ocorrer porque, nas escolas, entende-se geralmente que o professor deve seguir as prescrições à risca. Nesse quadro, é difícil para os professores pensarem em reconceber as prescrições sobre gêneros e eles acabam usando materiais prontos, sem pensar no contexto no qual serão utilizados realmente. Para os estudiosos da Ergonomia da Atividade, como Saujat (2002), as situações de trabalho educacional não são as mesmas, mesmo que tenham características semelhantes. O autor introduz a noção de « variabilidade », que mostra que, nos contextos educacionais, temos sempre que adaptar as prescrições iniciais para nossos contextos particulares de ensino, mesmo que imaginemos que suas características sejam parecidas.

---

<sup>3</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

Outro problema da questão da adaptação do ensino (por meio) dos gêneros textuais que diz respeito, desta vez, às prescrições realizadas no Brasil, é o fato de que, diferentemente do que foi proposto em Genebra, as sequências didáticas para ensino de gêneros acabaram chegando ao Brasil desvinculadas da psicologia vygotskiana (MACHADO; LOUSADA, no prelo). Isso significa que, ao contrário do que foi proposto por Schneuwly (1994), nos PCNs o ensino das capacidades de linguagem (que podem ser apropriadas pelos alunos e transpostas para outros gêneros) foi esquecido, em prol do ensino do gênero apenas. Na verdade, os gêneros textuais, para Schneuwly (1994), deveriam ser vistos como verdadeiros instrumentos psicológicos, ou megaferramentas, para o desenvolvimento de três capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas. Nessa perspectiva, os gêneros contribuiriam para desenvolver capacidades de linguagem que poderiam ser utilizadas em outros textos, pertencentes a outros gêneros.

Contudo, da maneira como os gêneros textuais foram sendo utilizados nos contextos educacionais brasileiros, eles acabaram se tornando um artefato imposto aos que trabalham no âmbito da educação, e não um instrumento que permita a ação dos professores e a apropriação dos alunos. Para compreender a extensão dessa afirmação, remetemos a Rabardel (1995), quando ele estabelece a diferença entre artefatos e instrumentos, mostrando seu papel para o desenvolvimento humano. Para Rabardel (1995), os artefatos estão disponíveis no coletivo de trabalho e podem ser apropriados pelo trabalhador, para o exercício de seu *métier*, tornando-se instrumentos para sua ação. Quando esses artefatos são apropriados pelo homem e eles se tornam verdadeiros instrumentos para sua ação sobre o mundo e sobre o outro, pois sentem que podem alcançar objetivos e finalidades com eles, estamos diante de um caso de gênese instrumental, no sentido de “criação de um instrumento”.

Um bom exemplo de artefato, disponível no coletivo de trabalho e que pode ser apropriado (ou não) pelo trabalhador são as plataformas de ensino a distância (como o *moodle*, por exemplo), que atualmente estão disponíveis para os cursos presenciais também. Observando o uso das plataformas de ensino para os cursos presenciais, vemos que muitos professores não fazem uso delas; outros fazem um uso mínimo da plataforma, usando apenas algumas de suas funções; alguns professores fazem o uso de várias potencialidades das plataformas, transformando-as em verdadeiros instrumentos para seu curso. É exatamente isso que aponta Rabardel (1995): geralmente, não nos apropriamos dos artefatos em sua totalidade, mas de algumas de suas funções. Para ele, quando acreditamos que são úteis para nós, que podemos alcançar alguma finalidade com eles, aprendemos a utilizar os artefatos ou algumas de suas funções, transformando-os em instrumentos para nossa ação sobre o mundo, sobre o outro.

Ao pensarmos no ensino de gêneros tal como prescrito pelos PCNs no Brasil, vemos que estamos diante de um artefato, imposto pelas instâncias governamentais em uma cascata de prescrições, e que podem, ou não, ter sido apropriados pelos professores. Além disso, vemos que houve poucas possibilidades de reconceber essas prescrições, para poder se apropriar delas e propor algo diferente. Sendo assim, partindo da questão da apropriação do trabalho com gêneros textuais pelos professores e retomando a ideia já apresentada de tarefa redefinida ou de reconcepção das prescrições iniciais, lembramos que, para os teóricos da Clínica e Ergonomia da Atividade, o desenvolvimento profissional passa pela reconcepção da tarefa inicial em função de seu contexto particular de ensino.

Segundo Saujat (2002), a construção da competência, da saúde (em um sentido amplo<sup>4</sup>), da identidade do professor depende do trabalho de reconcepção da tarefa inicial em função de seu contexto particular de ensino. Sendo assim, dentro dessa abordagem, é essencial que o professor reelabore, adapte a prescrição inicial do trabalho com gêneros, que chega com os PCNs e com o material didático, pensando em seu contexto particular de ensino, para que ele encontre sua identidade no trabalho. Como veremos mais à frente, no curso que propusemos para a elaboração de material didático baseado em gêneros textuais, tínhamos a preocupação de fazer com que a proposta de trabalho com gêneros fosse reelaborada pelos professores, em função de seus contextos particulares de ensino, buscando alcançar finalidades e objetivos próprios. Apenas assim, em nossa concepção, estaríamos contribuindo para que os gêneros se transformassem em instrumentos para a ação dos professores e para o exercício de seu trabalho. Ao mesmo tempo, essa reelaboração das prescrições iniciais poderia contribuir para a construção da identidade, competência e saúde desses professores.

### **Os gêneros textuais como gesto profissional do *métier* de professor: em direção à evolução do *métier***

O conceito de gênero profissional, proposto pelos pesquisadores da Clínica da Atividade (FAÏTA, 2004), na continuidade da noção de gêneros discursivos de Bakhtin (1992 [1953]), retoma a definição proposta por esse autor, que os vê como modelos, disponíveis socialmente para a comunicação. Nessa perspectiva, os gêneros profissionais estariam disponíveis como modelos para o agir profissional, como pré-fabricados, prontos para serem usados (ROGER, 2007). No interior de um mesmo gênero profissional, temos gestos profissionais daquele gênero, que são como “regras” de um *métier*. Eles podem ser compreendidos como uma caixa de ferramentas (AMIGUES, 2004) (disponível no coletivo de trabalho) que os professores podem utilizar ao realizar sua atividade profissional. A partir desse quadro teórico, podemos enxergar o ensino de (e por meio de) gêneros textuais como um gesto profissional, no sentido de que ele pode se tornar uma característica do *métier* de professor enquanto gênero profissional, desde que ele seja apropriado pelos professores.

Os gêneros profissionais são produzidos por uma história coletiva que atravessa várias situações, várias épocas (ROGER, 2007), constituindo uma verdadeira memória do coletivo de trabalho. Essa memória cria ações genéricas (do gênero) esperadas, gestos profissionais esperados, tanto simbólicos quanto técnicos (ROGER, 2007). Podemos compreender isso quando nos remetemos a gestos profissionais comuns em determinadas metodologias de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, no caso do ensino de línguas estrangeiras na época dos métodos áudio-orais. Nessa metodologia, os professores deviam saber manipular uma série de aparelhos de áudio, indo desde o início do uso de fitas cassete pelos professores, no caso do áudio-oral para o ensino do inglês ou outras línguas, até

---

<sup>4</sup> “La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d’infirmité.” (A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou enfermidade) (Préambule à la Constitution de l’Organisation mondiale de la Santé, 1946). Essa definição sofreu várias críticas no campo da saúde, por almejar um estado ideal e difícil de se alcançar. No entanto, ela se adequa perfeitamente ao que nos propomos mostrar neste artigo, que não está ligado ao campo específico da saúde (vista como ausência de doença).

rolos de filme, no caso do audiovisual para o ensino do francês. Trata-se de um exemplo esclarecedor de gesto profissional técnico esperado dos professores dessas metodologias e que era avaliado pelos coordenadores pedagógicos em observações de aula.

Podemos considerar o ensino de (por meio de) gêneros textuais como um gesto profissional se pensarmos no contexto brasileiro atual de ensino de língua portuguesa, já que é exigido em inúmeras instâncias e esperado pelos professores que trabalham em diferentes escolas. Os gêneros textuais são também esperados, enquanto conhecimento adquirido, pelos alunos em vários exames estaduais e/ou nacionais,<sup>5</sup> o que os transforma em uma prescrição ascendente, segundo Goigoux (2002): se esperamos que os alunos saibam usar conhecimentos sobre os gêneros textuais para um exame, estamos imaginando que os professores terão, como prescrição, que ensinar esse conhecimento. É nesse sentido que Goigoux (2002) considera o que é esperado como resultado do aluno como uma prescrição ascendente.

Nesse contexto, é importante pensar em como formar os professores para o trabalho com gêneros textuais. A partir do arcabouço teórico no qual nos baseamos para este artigo, vemos que poderíamos enxergar os cursos de formação de professores como momentos de “transmissão”<sup>6</sup> da memória coletiva do *métier*, da qual podem fazer parte os gêneros textuais enquanto gestos profissionais do *métier*. Os pesquisadores da Clínica da Atividade chamam de dimensão transpessoal justamente o trabalho do coletivo sobre si mesmo, procurando conservar, transmitir gestos profissionais e guardar a memória do trabalho (ROGER, 2007). É possível desenvolver o gênero profissional (ROGER, 2007) ao trabalhar essa dimensão transpessoal do trabalho, procurando transmitir esses gestos profissionais e colocando-os na história do *métier*. Sendo assim, podemos imaginar que, em cursos de formação em que se incentiva uma reelaboração das prescrições iniciais, em função do contexto particular de ensino de cada professor, em que o contato com as teorias e práticas ligadas à questão do ensino (por meio) de gêneros é promovido, procurando criar espaços para sua apropriação pelos professores, criando possibilidades de transformação em instrumentos para o agir, o conhecimento sobre gêneros pode ser transmitido e pode ser conservado na memória do *métier* de professor. Indo mais além, se, nos cursos de formação, houver local para debate entre as diferentes “maneiras de fazer” tanto individuais quanto coletivas, ou seja, se for possível discutir os diferentes gestos que caracterizam os gêneros profissionais, pode-se contribuir para encontrar soluções para os problemas no trabalho e para que haja apropriação dessas “maneiras de fazer”. Na mesma linha de pensamento, se esses professores que participarem do curso de formação, trouxerem para suas escolas esse conhecimento apropriado dos gêneros textuais que eles podem utilizar como instrumentos para o agir, podemos imaginar que o ensino (por meio) de gêneros poderá entrar na história, na memória coletiva do *métier* de professor, sendo “transmitido” para novos professores, que forem integrando as escolas, pois farão parte do gênero profissional daquela escola em particular. Nesse sentido, podemos falar de evolução do *métier* de professor, pois veremos que um gesto profissional novo foi integrado ao repertório de gestos já presentes no coletivo de trabalho de uma dada escola.

<sup>5</sup> A UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), por exemplo, começou a utilizar em 2010 gêneros textuais na proposta de redação no seu exame de vestibular. O exame SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), entre outros, do ensino fundamental e médio, também utiliza gêneros textuais nas propostas de redação.

<sup>6</sup> O termo “transmissão” é utilizado aqui como a apropriação de um gesto existente no contexto sócio-histórico dos professores e não remete ao modelo tradicional de “transmissão de conhecimento”.

É para a apresentação dos conceitos teóricos discutidos no curso de formação, em que tentamos integrar as questões acima apresentadas, que se volta a próxima seção.

### **O modelo de análise do ISD como construto teórico a ser apropriado pelos participantes**

Nesta seção, objetivamos, em primeiro lugar, apresentar os conceitos teóricos do modelo de análise de textos do ISD (BRONCKART, 1999[1997], 2008), que foram discutidos com os participantes do curso de extensão universitária ministrado no COGEAE-PUC/SP, em 2010, lembrando que ele dá subsídios para o trabalho de ensino-aprendizagem com gêneros textuais. Em segundo lugar, exemplificamos as análises com o modelo didático do gênero textual *história em quadrinhos* elaborado por participantes do curso.

Para o ISD, o texto é considerado a materialização de uma ação de linguagem constituída por determinadas operações que já existem historicamente no ambiente sociosemiótico, e o ser humano, no seu desenvolvimento, no decorrer da história, apropria-se delas. Desse modo, a produção de qualquer texto envolve a manifestação dessas operações, que são classificadas em três tipos: de ação, discursiva e linguístico-discursiva (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; BRONCKART, 1999[1997]).

As capacidades de ação envolvem operações de mobilização de representações sobre o contexto físico e sociossubjetivo no qual se desenvolve uma ação de linguagem, sobre os conteúdos a serem verbalizados e sobre a operação de escolha de determinado gênero de texto.

Já as capacidades discursivas implicam as operações de gerenciamento da estrutura geral do texto, que é constituído pelo plano global do texto, pelos tipos de discurso, sendo o discurso teórico e o discurso interativo referentes ao mundo discursivo da ordem do expor, e os discursos narração e relato interativo referentes à ordem do narrar. Os tipos de discursos constituem os elementos fundamentais da infraestrutura geral dos textos, porém ela também se caracteriza pela organização sequencial ou linear do conteúdo temático, podendo o texto ser organizado em forma de sequências convencionais (sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal) ou em outras formas de planificação global ou local chamadas de *scripts* (ordem do narrar) e esquematizações.<sup>7</sup>

Por sua vez, as capacidades linguístico-discursivas, que dizem respeito às operações relacionadas ao domínio de operações mais diretamente implicadas na produção textual, ou seja, ao uso efetivo das unidades linguísticas, envolvem operações de:

- textualização: que explicitam as relações entre os diferentes segmentos textuais (conexão, coesão nominal e verbal);
- estabelecimento das responsabilidades enunciativas, envolvendo as de gerenciamento das vozes (discurso direto, indireto, indireto livre etc.) e as de expressões do posicionamento do enunciador no enunciado, como as modalizações, os adjetivos, entre outros.
- construção de enunciados e de seleção de itens lexicais.

<sup>7</sup> Para maiores esclarecimentos sobre os tipos de discurso e sequências ver Bronckart (1999[1997]).

Quando o produtor de um texto tem domínio, maestria nessas operações ao produzir um determinado texto, pode-se dizer que ele desenvolveu capacidades necessárias para a produção desse texto, mas que podem ser transferidas para outros textos. Nessa abordagem, o gênero textual se torna não apenas o objeto de ensino, mas também, e principalmente, um meio para que o aluno possa desenvolver as capacidades de linguagem necessárias em produções de textos pertencentes aos mais variados gêneros textuais.

O gênero textual é considerado, na abordagem do ISD, um instrumento que possibilita o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem dos alunos. Para o trabalho com os gêneros, é necessário o professor escolher que gênero pretende ensinar, tendo claro o objetivo em escolher determinado gênero (ABREU-TARDELLI, 2007). Após isso, faz-se necessário conhecer o contexto de produção, sua organização textual e as características linguístico-discursivas que fazem parte do gênero em questão, a partir de pesquisas de exemplos do gênero a ser trabalhado e de estudos referentes ao gênero em questão. Esse procedimento é necessário para a elaboração do modelo do gênero a ser trabalhado e posterior produção de sequências ou atividades didáticas para os alunos desenvolverem as capacidades de linguagem referentes à leitura e/ou produção do gênero em questão. De acordo com de Pietro et al. (1997), o modelo didático pode ser considerado um objeto descritivo de determinado gênero, contendo suas características, construído para orientar as práticas de ensino-aprendizagem do gênero em questão.

Como forma de exemplificar a elaboração de modelos didáticos a partir dos níveis de análise do ISD, proposto por Bronckart (1999[1997]), apresentamos o modelo didático do gênero *história em quadrinho* (HQ), elaborado pelos seguintes participantes do curso já mencionado: Erivoneide Pereira, Rosemeire Carbonari, Sheila Farias, Fernando Santos. Definimos a HQ como uma narrativa gráfica-visual, “impulsionada por sucessivos cortes, cortes esses que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas.” (CIRNE, 2000; apud MENDONÇA, 2002, p. 195).

No que se refere ao contexto de produção, o enunciador é constituído pela equipe editorial, desenhista, roteirista, quadrinista que trabalham em editoras e estúdios de HQ. Os co-enunciadores são, principalmente, crianças e adolescentes, além de outros interessados em HQ. O efeito de sentido buscado é entreter o leitor por meio do humor; fazer uma crítica social; conscientizar sobre leis, saúde etc. O lugar social em que circula as HQs são gibis, livros, *sites*.

Quanto à infraestrutura textual, a HQ é um gênero verbal e não-verbal, pois na co-construção de sentido que caracteriza o processo de leitura, texto e desenhos desempenham papel central (MENDONÇA, 2002), havendo divisão em quadrinhos, desenhos, balões, diferentes planos e ângulos, figuras cinéticas. Há predominância das fases clássicas da narrativa (situação, desenrolar da trama, clímax e desfecho). O tipo de discurso predominante na HQ é a narração, sendo que no interior desse tipo de discurso há discurso ou relato interativo, organizados, predominantemente, em sequência dialogal.

Em relação aos mecanismos de textualização, destacamos a coesão nominal, sendo os temas ou personagens introduzidos por anáfora nominal e retomados por anáfora pronominal. Na coesão verbal, predominam verbos no presente (da personagem) e verbos no pretérito (do narrador) para expressar estados, acontecimentos e ações presentes ou



passadas. Em relação à conexão, observam-se, principalmente, conectivos próprios da linguagem oral e expressões exclamativas e interjectivas.

Já em relação aos mecanismos enunciativos, observam-se as modalizações lógicas, referentes ao grau de verdade do enunciado; dêonticas, referentes ao julgamento sobre o valor de verdade das proposições enunciadas; as apreciativas, que expressam um julgamento mais subjetivo em relação ao enunciado. Em relação à inserção de vozes, o recurso ao discurso direto é o mais empregado no gênero HQ.

Na próxima seção, daremos exemplos de sequências (ou atividades) didáticas que foram propostas pelos participantes do curso, a partir dos modelos didáticos elaborados previamente.

### **O processo de apropriação do trabalho com gêneros textuais: exemplos de atividades em sequências didáticas**

Pretendemos, nesta seção, apresentar sequências didáticas (SDs) desenvolvidas pelos participantes do curso de extensão já mencionado.<sup>8</sup> Nos últimos semestres foram desenvolvidas SDs dos mais diversos gêneros, como, por exemplo: anúncio infantil, contos de fadas, fábula, crônica, resenha de filme, resenha cultural, *spot*,<sup>9</sup> HQ, notícia, artigo de opinião, entre outros.

Neste artigo, utilizaremos três sequências para ilustrar as atividades desenvolvidas pelos participantes do curso, os alunos-professores, sendo: 1) SD do gênero notícia, desenvolvida por Ana Paula Viana Costa, Elaine Cristina da Silva e Kênia São Martins Garcelan; 2) SD do gênero *spot*, elaborada por Solange de Oliveira e Carolina Lobrigato, e 3) SD do gênero anúncio infantil, realizada por Adriana Rago, Aline Favaris Jekl e Ana Carolina Welsh.

As sequências didáticas apresentam uma aparência muito semelhante a uma apostila e se organizam, geralmente, em módulos de atividades de acordo com as características do folhado textual (BRONCKART, 1997 [1999], 2008), voltadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

A seguir, apresentamos uma atividade da SD do gênero propaganda infantil, voltada para a compreensão do contexto de produção e que, portanto, contribui para o desenvolvimento da capacidade de ação.

---

<sup>8</sup> As sequências didáticas são elaboradas pelos alunos do curso, que são professores e que se organizam em grupos, conforme o gênero textual que querem estudar e para o qual elaborarão o modelo didático e a sequência didática. Normalmente, os alunos-professores escolhem um gênero textual que gostariam de desenvolver com seus próprios alunos. A elaboração da SD se dá durante as aulas e também fora delas, quando necessário. A SD é o elemento mais importante de avaliação do desempenho dos alunos-professores no curso.

<sup>9</sup> O gênero *spot* é um anúncio radiofônico ou comercial de rádio, ou seja, uma mensagem publicitária sonorizada com a ajuda de elementos da linguagem radiofônica: a voz, a música, o efeito sonoro. No caso dos *spots* utilizados nas sequências elaboradas pelas alunas do curso foram utilizados apenas *spots* para a divulgação de campanhas como, por exemplo, campanha contra o câncer de mama.

**VAMOS PESQUISAR!**

PESQUISE ALGUNS TEXTOS DE PROPAGANDA COMO ESSE EM SUA CASA, TRAGA PARA A ESCOLA E RESPONDA ÀS SEGUINTE QUESTÕES (SE PRECISAR, PEÇA AJUDA AOS SEUS PAIS).

1-) ONDE VOCÊ ENCONTROU O SEU TEXTO?

---

2-) QUEM VOCÊ ACHA QUE ESCREVEU?

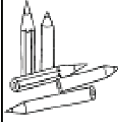
---

3-) PARA QUE ESTE TEXTO FOI CRIADO?

---

4-) QUEM É O PROVÁVEL LEITOR DESTES TEXTOS? UM ADULTO OU UMA CRIANÇA?

---



COMPARE SUAS RESPOSTAS COM AS DE SEUS AMIGOS...  
AGORA, ELABORE UMA PROPAGANDA.

Figura 1: Atividade sobre o contexto de produção na propaganda infantil

As atividades voltadas para o reconhecimento da infraestrutura do texto contribuem para o desenvolvimento das capacidades discursivas. A seguir, para ilustrar, temos uma atividade desse tipo referente ao gênero notícia.

Atividade 14

1) A ordem dos parágrafos da notícia a seguir está totalmente confusa. Leia atentamente e pinte-os seguindo as orientações abaixo:

● 1º parágrafo    
 ● 2º parágrafo    
 ● 3º parágrafo    
 ● 4º parágrafo

**Polícia estoura fábrica de DVDs piratas em SP**

Durante a fiscalização no estabelecimento comercial, os policiais localizaram duas máquinas de vídeo bingo. Nos fundos do bar, foram apreendidos seis torres com 11 drivers de gravação, cerca de 10 mil DVDs já pirateados prontos para o comércio e cerca de 2.500 DVDs ainda para serem gravados.

O responsável pelo cômodo não foi encontrado, mas com as informações colhidas com o proprietário do bar ele já foi identificado. A ocorrência foi encaminhada para o 47º Distrito Policial.

Por volta das 23h, os policiais militares foram alertados sobre uma denúncia de uma possível entrega de mercadorias roubadas em um bar, na Rua São Jorge, próximo ao nº 10.500 da Avenida MBoi Mirim.

Uma central clandestina de fabricação de DVDs foi localizada pela Polícia Militar no fim da noite desta terça-feira, 22, na zona leste de São Paulo, após denúncia anônima.

*(Jornal da Tarde, 23 de junho de 2010)*

Figura 2: Atividade sobre a infraestrutura no gênero notícia


As atividades que consideram os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos contribuem para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. Os mecanismos de textualização, que constituem o nível intermediário da organização do texto, têm como finalidade estabelecer coerência temática (conexão, coesão nominal e coesão verbal). A atividade da SD do gênero *spot* mostra um tipo de atividade sobre os mecanismos de textualização.

<b>Quais são as características linguísticas do spot</b>
<i>Coesão nominal.</i> A fala dos locutores no spot apresenta mais conectivos nominais do que a fala dos depoimentos. São exemplos os seguintes pronomes e expressões: "quando", "por que", "por isso", "quando possível", etc.
<i>Coesão verbal.</i> Nos spots é muito comum o uso de verbos no <u>modo imperativo</u> para exprimir <u>ordem, orientações, pedidos</u> .


Figura 3: Atividade sobre coesão nominal e verbal

Os mecanismos enunciativos são o último nível de organização do texto e propiciam a sua coerência pragmática, esclarecendo os posicionamentos enunciativos (instâncias que assumem o que é enunciado no texto), revelando as vozes que permeiam o texto e expressando as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático que são chamadas de modalizações. A atividade a seguir ilustra um tipo de atividade voltada para o reconhecimento das vozes que “falam” no texto.


b) Caso sua resposta anterior seja afirmativa, localize na notícia as falas das seguintes pessoas:




Paulo Souza dos Santos



Eduardo Paes



Alexandre M. Braga



Carlos Osório

Figura 4: Atividade sobre o reconhecimento das vozes no texto

Além de atividades didáticas referentes aos três tipos de capacidades discutidos anteriormente, para finalizar o módulo, atividades referentes à produção final de uma SD também são produzidas, com o objetivo de avaliar, geralmente por meio de uma autoavaliação,

o desenvolvimento atingido pelos alunos em relação à produção/leitura do gênero em foco. Isso se dá pela análise da diferença entre a produção inicial, realizada no início do desenvolvimento dos trabalhos com o gênero pelos alunos, e a produção final.

Observamos, a partir dos exemplos dados, que é necessária a apropriação do modelo de análise apresentado anteriormente, que dá subsídios para o ensino (por meio de) de gêneros textuais, visando ao desenvolvimento profissional do professor. A seguir, apresentamos algumas considerações finais.

### **Considerações finais**

Na abordagem do ISD, o gênero é considerado um artefato que, ao ser apropriado pelo professor, torna-se um instrumento para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. A partir do que apresentamos e discutimos, podemos observar que os conceitos teóricos são complexos e que o desenvolvimento da SD requer a mobilização e a apropriação do modelo de análise do ISD para que possa ser realmente utilizado. Porém, o grau de sofisticação das SD elaboradas nos mostra que os participantes conseguem, na maior parte dos casos, transformar o ensino de gêneros em instrumento para o seu próprio desenvolvimento profissional e, mesmo pessoal, se pensarmos no que já apontamos sobre o papel da reconcepção das prescrições para a construção da identidade e da própria saúde do professor.

Esperamos que a discussão neste artigo possa trazer contribuições para os formadores de professores e/ou professores em relação a subsídios teóricos e práticos visando à apropriação de artefatos em instrumentos, neste caso, o ensino (por meio) de gêneros textuais, colaborando, assim, com o desenvolvimento profissional do *métier*.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABREU-TARDELLI, L. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral Editora, 2007. p. 73-85.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

BAKHTIN, M. O problema dos gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. [1953]. p. 277-326.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de A. R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999. [1997]

\_\_\_\_\_. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A.R.; MATÊNCIO, M.L.M. (Orgs.) *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 203-230.

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

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

CRISTOVÃO, V. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 95-106.

DAGUZON, M.; GOIGOUX, R. L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale: construction d'un idéal pédagogique. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Anais eletrônicos, Strasbourg. 2007. Disponível em: <[http://www.congresintaref.org/index.php?cont\\_id=8&lang=fr](http://www.congresintaref.org/index.php?cont_id=8&lang=fr)>. Acesso em: 23 set. 2010.

DOLZ, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique Apliquée*, Paris, n. 89, p. 25-35, 1993.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF, 1998.

\_\_\_\_\_. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, Namur, v. 37/38, p. 49-75, 1996.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 53-80.

GOIGOUX, R. L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs: l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In: EVESQUE, J.-M.; GAUTIER, A.-M. ; REVEST, C. ; SCHWARTZ, Y. (Eds.) *Les évolutions de la prescription*. Actes du XXXVII<sup>ème</sup> Congrès de la *Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF)*. Aix-en-Provence: GREACT, 2002. p. 77-84. Disponível em: <<http://www.ergonomie-self.org/self2002/goigoux.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2010.

LOUSADA, E. G. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté – SP: Cabral Editora, 2007. p. 33-42.

\_\_\_\_\_. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 73-86.

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

\_\_\_\_\_. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. v. 1, p. 43-70.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. (no prelo). *A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier"*.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 194-207

PIETRO, J.-F. de; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, Namur, v. 39/40, p. 100-129, 1997.

PRÉAMBULE à la Constitution de l’Organisation Mondiale de la Santé, tel qu’adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19-22 juin 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 États. 1946; (Actes officiels de l’Organisation mondiale de la Santé, n° 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948.

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

ROGER, J.-L. *Refaire son métier*. Paris: Octarès, 2007.

SAUJAT, F. *Ergonomie de l’activité enseignante et développement de l’expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Tese (Doctorat en Systèmes d’apprentissage - systèmes d’évaluation). – Universidade Aix-Marseille I, Marselha, 2002.

\_\_\_\_\_. 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.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: COLLOQUE DE L’UNIVERSITE CHARLES-DE GAULLE III. LES INTERACTIONS LECTURE-ECRITURE. 1994. *Actes...* Neuchâtel: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

\_\_\_\_\_.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, L.V. Gêneros jornalísticos no letramento para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 58-72.