

FORMAÇÃO DOCENTE
TEXTOS, TEORIAS
E PRÁTICAS

Série Ideias Sobre Linguagem

Conselho editorial

Antónia Coutinho

(Universidade Nova de Lisboa)

Ecaterina Bulea

(Université de Genève)

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

(Universidade Federal do Ceará)

Juliana Alves Assis

(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

Jane Quintiliano Guimarães Silva

(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

Lesley Bartlett

(Columbia University)

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

(Universidade de São Paulo)

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes

(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

**Eulália Leurquin
Maria Antónia Coutinho
Florença Miranda
(organizadoras)**

**FORMAÇÃO DOCENTE
TEXTOS, TEORIAS
E PRÁTICAS**

**MERCADO[®]
LETRAS**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação docente : textos, teorias e práticas / Eulália Leurquin, Maria Antônia Coutinho, Florencia Miranda, (organizadoras) . – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015. *Série Ideias Sobre Linguagem*.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7891-344-4

1. Ensino 2. Prática de ensino 3. Professores - Formação profissional I. Leurquin, Eulália. II. Coutinho, Maria Antônia. III. Miranda, Florencia. IV. Série.

15-00232

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Docência : Aprendizagem : Educação 370.71
2. Docência : Desenvolvimento profissional : Educação 370.71
3. Professores : Desenvolvimento profissional : Educação 370.71

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

*Obra em acordo com as novas
normas da ortografia portuguesa.*

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

V.R. GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

FEVEREIRO/2015

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Jean-Paul Bronckart Ecaterina Bulea-Bronckart	
APRESENTAÇÃO	25
Eulália Leurquin Maria Antónia Coutinho Florença Miranda	
1. IMAGENS DO PROFESSOR: AGIR E REPRESENTAÇÕES	27
Maria de Lourdes Meirelles Matencio	
2. POR UM AGIR REFLEXIVO DO PROFESSOR: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PROJovem URBANO À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	39
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin Camila Maria Marques Peixoto	
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: POSSÍVEIS E IMPOSSÍVEIS	55
Lúcia Álvares Pereira Luciana Graça	

4. DIDATIZAÇÃO, TRANSPOSIÇÃO E MODELIZAÇÃO
DIDÁTICA: PROCESSOS DE (RE) ORGANIZAÇÃO E
RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES DOCENTES. 75
Claudiomiro Vieira-Silva

5. A REESCRITURA E O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE
PRODUÇÃO ESCRITA: ASPECTOS DISCURSIVO-ENUNCIATIVOS 93
Paula Francinetti Ribeiro de Araujo
Fábio Delano Vidal Carneiro

6. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA ESTRATÉGIA AO SERVIÇO DO
ENSINO DA ESCRITA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 117
Maria Encarnação Silva

7. O CONHECIMENTO EXPLÍCITO DOS TEXTOS E DA LÍNGUA 133
Maria Antónia Coutinho
Rosário Luís
Camile Tanto

8. O PAPEL DO GÊNERO EPISTOLAR NO DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS DISCURSIVO-TEXTUAIS. 165
Isabel Sebastião

9. A LINGUAGEM DO TEXTO-APRESENTAÇÃO EM LIVROS
DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DO AGIR NO DISCURSO 179
Lena Lúcia Espindola Rodrigues Figueirêdo
Kaline Araujo Mendes

10. PISTAS PARA O ENSINO DO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO ... 203
Carla Teixeira

11. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GÊNEROS
TEXTUAIS: PESQUISA E INTERVENÇÃO 217
Florença Miranda

Prefácio
SOBRE ALGUMAS INTERAÇÕES NO
CORAÇÃO DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS E
DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Jean-Paul Bronckart
Ecaterina Bulea

Este livro centra-se em duas problemáticas: a das condições para um ensino eficaz da expressão escrita ou oral e a das características exigidas para uma formação de professores susceptível de contribuir para o estabelecimento dessa mesma eficácia. Na presente contribuição, trataremos primeiro da situação da didática da expressão, com os problemas que ela coloca e com os esclarecimentos que trazem os estudos aqui reunidos, antes de abordar as questões sobre a formação dos professores. Na medida em que esses estudos emanam de pesquisadores/pesquisadoras que aderem ao quadro do *interacionismo sociodiscursivo* (doravante ISD), ou se situam na perspectiva mais geral do *interacionismo social*, tentaremos pôr em evidência e problematizar um conjunto de *fenômenos e/ou processos interativos* que nos parecem

constituir propriamente o coração das iniciativas postas visando à melhoria das práticas de formação no domínio das línguas.

Problemas e perspectivas de uma didática da expressão

Nos países francófonos, desde os anos 1980, desencadeou-se um processo de renovação do ensino da expressão, que preconizava a *diversificação* das espécies de textos a introduzir nos programas escolares e que se articulava com dois objetivos. O primeiro, da ordem da *democratização*, baseava-se na seguinte tese: todos os alunos são capazes de realizar a maioria das ações linguageiras exigidas na vida em sociedade, mas alguns o fazem com formas muito afastadas das normas da língua escrita ; é conveniente, em consequência, partir dessas capacidades verbais iniciais para conduzir todos os alunos a dominar as formas textuais de acordo com as normas. O segundo objetivo tinha a ver com a *representatividade* dos modelos de texto ensinados: os programas escolares tradicionais apenas promoviam algumas formas textuais que eram supostas facilitar o acesso, seja à literatura (“ redação ” e “ retrato ” ou “ descrição ”), seja às obras filosóficas (“ dissertação ”). O princípio de diversificação implicava substituir a função propedêutica pela função de *socialização*: preparar os alunos para o domínio de formatos textuais que teriam que usar em sua vida escolar e depois em sua vida profissional. A realização de uma diversificação satisfazendo esses dois objetivos implicava, porém, decisões delicadas: uma vez que as formas textuais são múltiplas, que algumas são demasiado complexas e outras demasiado prosaicas, e que outras ainda mantêm entre elas

estreitas relações de familiaridade etc., *como selecionar, classificar e denominar as espécies de textos a ensinar?*

Como mostra Florencia Miranda em sua contribuição, a primeira tentativa de resposta a essas questões consistiu em aderir às *tipologias* de textos e/ou discursos que estavam então disponíveis no mercado científico. Tornou-se rapidamente perceptível, no entanto, que essas tipologias eram múltiplas e fundadas em princípios frequentemente antagonistas, o que tornava particularmente complexa sua exploração didática, apesar da qualidade das tentativas feitas nesse domínio, publicadas nomeadamente em *Langue française* 74 (1987), *Pratiques* 62 (1989) e *Etudes de linguistique appliquée* 83 (1991). Esse desencanto com relação às tipologias coincidiu com a redescoberta da obra de Volochinov e mais particularmente dos seus dois textos fundamentais, *Le discours dans la vie et le discours dans la poésie* (1926/1981) e *Marxisme et philosophie du langage* (1929/2010). Foi esse autor que revalorizou a noção de *gênero*, mostrando que ela era aplicável ao conjunto das formas textuais, sejam elas profanas ou literárias, e foi ele igualmente quem elaborou o programa metodológico *descendente* a que estão ligadas quase todas as correntes contemporâneas das ciências dos textos/discursos: tratar primeiro das *esferas de atividades humanas* nas quais se inserem as interações verbais; identificar em seguida as *dimensões genéricas* dos textos efetivamente produzidos nessas interações; examinar finalmente a *organização interna* de cada texto, seja qual for o gênero de que ele provém.

Os gêneros textuais foram então instaurados em inúmeros programas de ensino das línguas como os *objetos centrais* do domínio da expressão, e isto por quatro razões principais. Em primeiro lugar, porque os gêneros constituem “os quadros organizadores da ‘verdadeira

vida' dos signos" (confira Bronckart 2013), constituindo-se estes últimos e tomando o seu valor significativo apenas na medida em que são postos em circulação nos textos. Em segundo lugar, como lembra Isabel Sebastião na sua contribuição, porque os gêneros podem ser considerados como "megainstrumentos" no sentido dado por Schneuwly (1994), isto é, como meios de conhecimento da diversidade das formas de expressão linguageira que desempenham um papel essencial no desenvolvimento psicológico humano. Em terceiro lugar, como sustentou Garcia-Debanc (1989), porque o trabalho sobre gêneros, em particular o processo diferencial e comparativo implicado na classificação de textos, constitui ocasião de abertura para aprendizagens cognitivas mais gerais. Em quarto lugar, porque o gênero textual tem um papel propriamente mediador entre os parâmetros externos da (situação de) comunicação e as propriedades linguísticas internas aos textos.

O trabalho didático com base em gêneros implica, porém, que se disponha de um quadro teórico de referência relacionado, por um lado, com a problemática das relações entre os textos e seu ambiente social, praxiológico e comunicativo e, por outro lado, com as principais regras da estruturação interna de qualquer texto.

Os elementos desse quadro fazem parte, assim como as regras da organização frástica, da linguística e/ou das ciências da linguagem, e, como sustentam com pertinência Antónia Coutinho, Rosário Luis e Camile Tanto em sua contribuição, convém então elaborar, por transposição didática, um *corpus de saberes explícitos relativos aos textos* e à sua organização, corpus que as autoras demonstram ser infelizmente ignorado nos documentos oficiais do ensino da língua materna em Portugal.

Com base nesse corpus nocional, é então possível elaborar modelos didáticos dos gêneros a ensinar, depois

conceber e pôr em funcionamento atividades de ensino cuja diversidade e riqueza aparecem na presente obra: construir sequências didáticas clássicas (confira Dolz e Schneuwly 1998; Schneuwly e Dolz 2004), como a que diz respeito às “histórias de amor” que propõe Maria Encarnação Silva; criar atividades de análise do contexto comunicativo, tomando o exemplo típico do gênero epistolar, como propõe Isabel Sebastião; desenvolver atividades de reescrita do gênero “fatia de vida” centrando-se no domínio da organização enunciativa e discursiva, como propõem Paula Araujo e Fabio Delano; conceber atividades de reconhecimento de propriedades multimodais do gênero “anúncio publicitário”, como relata Carla Teixeira; ou ainda, organizar um atelier de textos levando os alunos a perceberem as propriedades específicas de diferentes gêneros que no entanto tratam de um mesmo conteúdo “objetivo”, como fazem Antónia Coutinho, Rosário Luis e Camile Tanto.

Se, como mostram as contribuições acima evocadas, propostas de atividades diversas e criativas são regularmente feitas em didática dos textos, a concepção e a programação gerais nesse domínio permanecem para nós confrontadas com um problema importante, que é apenas indiretamente abordado na presente obra e que nós analisaremos a seguir.

Desde os anos 80, com base nas propostas de Volochinov, mas também nas da corrente de análise de discurso “à francesa” (confira Benveniste 1966; Maingueneau 1984; Todorov 1978) foram elaborados diversos modelos da textualidade, dois deles tendo sido particularmente explorados no campo da didática: o modelo de linguística textual construído por Adam (1990, 2011) e o modelo do “folhado textual” (confira Bronckart 1997; Bronckart *et al.* 1985) para o desenvolvimento do qual contribuem os dois signatários.

Para além de suas especificidades, essas duas abordagens têm em comum sublinhar a *primazia semiótica da genericidade*, mas também postular a existência de *dois planos de diferenciação dos textos*. O primeiro plano (global) é o do gênero de que depende um texto, que se deixa captar através da relação desse texto com os parâmetros externos que constituem as esferas de atividades humanas implicadas, os contextos de comunicação ou ainda os objetivos do autor. O segundo plano (local) é o das formas de organização atestáveis no seio de um gênero e descritíveis na base de suas propriedades linguísticas internas, formas que são apreendidas, em Adam, sob o ângulo dos modos de estruturação do conteúdo temático (*narração, descrição, argumentação, explicação, etc*) e no quadro do ISD, sob o ângulo do posicionamento enunciativo exibido (*discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração*).

Nas práticas didáticas, parece-nos que esses dois planos de diferenciação dos textos devem primeiro ser claramente distintos para poderem em seguida ser articulados explicitamente e de forma útil. É possível conceber por um lado atividades apoiadas nos princípios de diversificação e de representatividade, que consistem essencialmente em *comparar e ordenar exemplos de gêneros*, e em tentar elaborar diversas formas de classificação. Esse tipo de atividade nos parece dever levar em conta sobretudo *critérios praxiológicos*, isto é, deve consistir no exame das relações que um gênero mantém, quer com as redes de atividades sociais, profissionais e/ ou culturais, quer com as espécies de mídia e/ou de suporte. Por outro lado, e tal como ilustrado em vários capítulos da presente obra, podem conceber-se diversas espécies de atividades visando ao domínio dos modos de organização textual interna, quer se trate de modos de organização com base cognitiva como as *sequências* descritas por Adam, quer

de modos de organização com base enunciativa como os *tipos de discursos* descritos pelo ISD. Nos dois casos, essas formas transcendem o nível dos gêneros textuais (na medida em que elas podem se encontrar em gêneros muito diferentes) e constituem portanto objetos de aprendizagem transversais, generalizáveis numa taxa elevada. A clara distinção desses dois tipos de atividades implicaria a nosso ver banir as denominações ainda tão correntes de “gênero narrativo”, “gênero argumentativo” etc. , que projetam no nível da genericidade propriedades que dizem respeito a níveis de organização infraordenados. A partir do momento em que ela fosse claramente introduzida, esta mesma distinção permitiria questionar explicitamente a relação entre genericidade textual e propriedades linguísticas *dominantes e/ou recorrentes*, isto é, permitiria mostrar que certas formas de organização internas são às vezes dominantes num determinado gênero textual muito mais do que em outro, o que levaria a identificar essas situações de interdependência e a tentar compreender suas razões.

A formação dos professores e suas interações constitutivas

Como fazer para que a formação dos professores, inicial ou continuada, seja mais eficaz? Essa questão é colocada atualmente no conjunto dos sistemas educativos, e ela constitui o objeto central de quatro das contribuições do presente livro. Ao trazer os resultados medíocres obtidos pelos alunos portugueses no domínio da expressão escrita (de acordo com as avaliações internacionais do tipo PISA), Luisa Pereira e Luciana Graça analisam três dispositivos de formação dos professores apresentados para resolver esse problema e fazer de maneira que esses professores sejam

capazes de obter uma melhoria significativa das performances dos alunos nesse domínio. Além de demonstrarem a complexidade dos saberes e das competências que devem ser visadas nessas formações, as autoras dessa contribuição ressaltam igualmente a necessidade – à qual nós retornaremos mais adiante – de um equilíbrio entre procedimento de aquisição dos saberes e procedimento de análise das práticas. Eulália Leurquin e Camila Peixoto analisam um procedimento de formação continuada dos professores, a partir de uma séria análise preliminar dos problemas concretos que estes últimos encontram, e com a utilização de um dispositivo de avaliação, que permite um ajustamento constante das atividades formativas, com o intuito de vencer as reticências dos técnicos em relação às intervenções dos universitários, e instaurar uma frutífera relação entre aspectos teóricos e aspectos práticos da formação. Claudiomiro Vieira-Silva apresenta ainda um outro dispositivo, que por um lado se caracteriza, como proposto por Schneuwly (1995), pela programação de conteúdos teóricos de ordem especificamente didáticas (muito mais que linguísticas ou psicológicas) e que pretende, por outro lado, de acordo com as recomendações de Rojo (2001), que os professores contribuam ativamente em sua própria formação, notadamente construindo eles mesmos uma parte do material didático. Enfim, a análise muito detalhada feita de acordo com a metodologia do ISD por Léna Lúcia Figueirêdo e Kaline Mendes mostra, de alguma maneira em contrapartida ao que precede, que nos documentos oficiais do Brasil no que diz respeito ao ensino das línguas, os professores não são instaurados como verdadeiros atores das atividades formativas, mas apresentados muito mais como simples executantes das indicações fornecidas pelos manuais.

De acordo com resultados dos estudos comentados acima, a necessária melhoria da formação dos professores não pode ser obtida por medidas radicais e/ou unilaterais, mas, ao contrário, ela deveria se caracterizar pela instauração de uma *coordenação* e um *equilíbrio* entre conteúdos e procedimentos didáticos diversos. Esses equilíbrios desejados não são no entanto de forma alguma estáticos, e têm muito mais a ver com uma permanente *dinâmica interativa* entre pólos distintos; pela nossa parte, nós ressaltamos quatro formas de interação que nos parecem constituir os “motores” dos procedimentos de formação.

Como é dito em diversos momentos na presente obra, a primeira forma da interação acontece nas *relações entre teoria e prática*, que podemos reformular de forma mais geral em termos de relações entre as dimensões *gnosiológicas* (ou *epistemológicas*: da ordem dos saberes coletivamente válidos) e as dimensões *praxiológicas* (da ordem do saber-fazer, consciente ou não) da formação. Sobre este ponto, nós nos distanciamos das correntes que preconizam uma supremacia do praxiológico sobre o gnoseológico (confira Schön 1983; Perrenoud 1999); pensamos antes que o desafio essencial se situa na *articulação eficaz dessas duas dimensões*.

O objetivo gnoseológico de *domínio teórico* das noções e regras mobilizadas nos programas permanece essencial, na medida em que a ausência de real compreensão do estatuto das construções teóricas que sustentam os programas constitui uma das maiores causas do regresso de inúmeros professores aos caminhos metodológicos dedutivos e autoritários.

Quanto às *capacidades praxiológicas* a desenvolver, elas poderiam ser de três ordens como já propusemos (confira Bulea e Bronckart 2010):

- a capacidade de *poder colocar em correspondência objetos prescritos e objetos realmente ensinados*;
- a capacidade de identificar os diversos obstáculos que se apresentam fora da realização de um projeto de ensino;
- a capacidade de identificar *técnicas, artificios ou habilidades “espontaneamente”* postas em funcionamento para superar esses obstáculos.

A formação para essas capacidades requer um recurso aos dispositivos de análise das práticas (autoconfrontação, instrução ao sócia e diversas formas de entrevista), mas esse tipo de procedimento não pode ser independente do (ou até oposto ao) procedimento da aquisição de conhecimentos teóricos; ao contrário, seu objetivo essencial é *reinterrogar esses mesmos conhecimentos teóricos, e fazer com que eles tomem forma* no quadro das práticas didáticas efetivas.

A segunda interação está relacionada com as articulações a instaurar entre o *trabalho sobre a língua e o trabalho sobre os textos* e, para abordar esta problemática, apoiamo-nos no quadro teórico saussureano (para uma apresentação detalhada, confira Bronckart 2007; Bulea 2010a), antes de apresentar as implicações que daí tiramos, no plano didático.

Convém inicialmente ressaltar que, no corpus saussureano, é a *prática verbal* (que o autor qualificava indiferentemente de *fala, discurso ou “fato de falar”*) que é posta como manifestação primeira da ordem do linguajeiro:

Todas as modificações, sejam fonéticas, sejam gramaticais (analógicas) *se fazem exclusivamente no discursivo*. [...] Toda inovação chega por improvisação, falando, e penetra seja no tesouro íntimo do auditor ou no do orador, mas se produz portanto sobre a linguagem discursiva. (Saussure 2002, p. 95)

Mas, como indicado na citação acima, essa prática primeira engendra *depósitos* que se acumulam no “tesouro íntimo” dos interlocutores, que nós qualificamos de *língua interna*: “[...] tudo o que está contido no cérebro do indivíduo, o depósito das formas escutadas e praticadas e seu sentido, é a *língua*” (Saussure, in Komatsu e Wolf 1996, pp. 65-66). O autor acrescenta que essas formas interiorizadas são *reorganizadas* no aparelho psíquico de cada indivíduo, que aí elas são objeto de *classificações* em *séries* de termos mantendo entre eles relações de semelhança-diferença, de acordo com critérios de ordem sonora e semântica. Por outro lado, a prática discursiva é também submetida aos processos de conhecimento e de controle dos grupos sociais; os primeiros processos culminam em representações coletivas das categorias e regras de organização em uso, e os segundos avaliam as práticas verbais à luz dessas representações. Nós qualificamos de *língua coletiva* essa outra construção que visava Saussure a partir da fórmula “A língua é o conjunto das formas concordantes que compreende esse fenômeno [da linguagem] em uma coletividade de indivíduos e em um tempo determinado” (2002, p. 129). Saussure apresenta assim a existência de três entidades e sustenta de fato que estas são o lugar de uma *permanente interação*: os signos linguageiros são utilizados nos *textos/discursos*; constituem o objeto de uma apropriação pelas pessoas e se organizam em uma *língua interna* no seu aparelho psíquico; são em seguida extraídos desse mesmo aparelho para ser reinjectados em novos textos, sob o controle das normas da *língua coletiva*.

No plano didático, a gramática escolar, no sentido estrito do termo, diz respeito ao nível dos *estados de língua*, e constitui, para nós, um aparelho nocional tendo por função *completar e (re)organizar as classificações da língua*

interna dos alunos, tendendo, dessa forma, a torná-las mais próximas às da língua coletiva (tal como ela é construída pelos especialistas). Pelas modalidades mesmas de sua constituição, esse domínio gramatical é segundo em relação ao domínio da expressão, e ele testemunha um modo de organização intrinsecamente diferente daquele dos textos/discursos (sobre esse ponto, confira Bulea 2010b). Existe portanto espaço para conservar a autonomia do sistema notional gramatical, que deveria depender, para nós, de uma *linguística das frases plenamente assumida*, dando um estatuto preciso às diferentes categorias de unidades, aos grupos, às funções gramaticais e aos tipos de frases. Mas há espaço para mostrar que existem igualmente regras específicas da organização dos textos/discursos, como ressaltam Antónia Coutinho, Rosário Luis e Camile Tanto na sua contribuição, e que o domínio da expressão textual implica a capacidade de selecionar as categorias e regras adequadas da língua interna, assim como a capacidade de reorganizar essas entidades no quadro das regras específicas do funcionamento textual/discursivo.

A terceira interação diz respeito às relações existentes entre os *gêneros de textos e os quadros sociais e/ou comunicativos* nos quais eles se inserem. No curso do processo de diversificação evocado acima, inúmeros formadores conceberam, testaram e implementaram atividades de *seleção de textos* cujo objetivo era sensibilizar os alunos à diversidade dos gêneros, e mais particularmente fazê-los compreender que os textos não se diferenciam apenas pela sua temática, mas também pelas suas propriedades linguísticas e composicionais. Mas a maioria dos promotores desses procedimentos assumiu, no entanto, uma atitude de *relativismo* em relação às tipologias existentes. Schneuwly, por exemplo, chamava a atenção para o fato de que essas tipologias não deviam constituir

em si mesmas objetos de ensino e recomendava uma banalização dos processos de triagem e de conceitualização das classes de textos:

As tipologias de textos [...] não devem se tornar em si mesmas objetos de conhecimento para os alunos [...] Isso não significa abandonar, na sala de aula, observações de diferenças entre gêneros ou espécies de textos, por exemplo, através dos exercícios de classificação de textos, mas tais atividades deveriam fazer referência aos conhecimentos e ao vocabulário cotidiano amplamente suficientes nesse contexto. (1991, p. 134)

No plano da formação dos professores, a explicitação ligada à pertinência intrínseca dos diversos processos de classificação dos gêneros e das dificuldades inerentes a essa classificação poderia constituir um verdadeiro objeto de formação. O objetivo maior desse tipo de procedimento seria dotar os professores de ferramentas que lhes permitissem compreender as razões que conduzem potencialmente às contradições nos documentos didáticos, e sobretudo sensibilizá-los ao estatuto *mesmo da genericidade*, da forma como ela está problematizada, por exemplo, por Adam e Heidmann :

A etiqueta *gênero* – os nomes de gêneros “contos de fadas”, “Märchen”, “tragédia”, “fait divers” etc. – têm tendência a reduzir um enunciado a uma categoria de textos. A *genericidade* é, ao contrário, a ligação de um texto com categorias genéricas abertas. Essa ligação repousa na produção e/ou no efeito de textualidade. [...] A genericidade é uma necessidade socio-cognitiva que religa todo e qualquer texto ao interdiscurso de uma formação social. (Adam e Heidmann 2004, p. 62)

Uma formação dos professores com base na genericidade seria ocasião de lhes fazer compreender a sócio-historicidade e a dinâmica que caracterizam tanto os gêneros textuais quanto os procedimentos de etiquetagem, de conhecimento e de ensino que lhes são aplicados.

A quarta interação, enfim, foi tematizada com uma particular clareza no escrito póstumo e inacabado de Malu Matencio, e ela traz as relações existentes entre *as atividades específicas de formação no seio dos sistemas didáticos e as redes de atividades mais largas, de ordem pessoal e/ou socioprofissional*. Esta contribuição constitui uma verdadeira abertura para o presente livro, e isto a duplo título. Inicialmente, ela faz aparecer a necessidade de identificar primeiro as *representações sociais* dos professores com relação à formação para seu futuro ofício, antes de conceber e de utilizar dispositivos iguais àqueles apresentados nas demais contribuições aqui reunidas. Ela ressalta em seguida que as atividades e as representações dos professores em formação devem ser apreendidas enquanto elementos determinados pelas redes institucionais e interpessoais mais largas em que se inserem e que os efeitos potenciais desse quadro mais global devem ser considerados e analisados pelos didáticos. E esse modo de entrada na problemática didática é particularmente ilustrativo da preocupação social e sociológica que orientou o percurso e a obra da nossa tão saudosa colega e amiga.

Referências

ADAM, J.-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.

- _____. (2011). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin [1^{ère} édition : 1992].
- ADAM, J.-M. e HEIDMANN, U. (2004). "Des genres à la généralité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm)." *Langages*, 153, 62-72.
- BENVENISTE, E. (1966). "Les relations de temps dans le verbe français", in: *Problèmes de linguistique générale, t. I*. Paris : Gallimard, pp. 237-250.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (2007). "A atividade de linguagem frente a LINGUA : homenagem a Ferdinand de Saussure", in: GUIMARÃES, A. M. DE MATTOS; MACHADO A. R. e COUTINHO, A. (orgs.) *O interactionismo sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 19-42.
- BRONCKART, J.-P. (2013, sous presse). "Les genres de textes, cadres organisateurs de la 'vraie vie' des signes", in: MONTE, M. e PHILIPPE, B. G. (eds.) *Genres et textes: déterminations, évolutions, confrontations. Hommage à J.-M. Adam*. Lyon: PUL.
- BRONCKART, J.-P. ; BAIN, D. ; SCHNEUWLY, B. ; DAVAUD, C. e PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BULEA, E. (2010a). "Nuevas lecturas de Saussure", in: RIESTRA, D. (ed,) *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 15-42.
- _____. (2010b). "La langue au service du texte?" *Estudos Linguísticos / Linguistics Studies*, 5, Edições Colibri/CLUNL Lisboa, pp. 55-76.

- BULEA, E. e BRONCKART, J.-P. (2010). "Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants." *Linguarum Arena*, 1, pp. 43-60.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 83 (1991). *Textes, discours, types et genres*. Ed. de J.-P. Bronckart, D. Coste e E. Roulet.
- GARCIA-DEBANC, C. (1989). "Le tri de textes: modes d'emploi." *Pratiques*, 62, pp. 3-51.
- KOMATSU, E. e Wolf, G. (1996). *Premier cours de linguistique générale (1907) d'après les cahiers d'Albert Riedlinger*. Oxford/Tokyo: Pergamon.
- LANGUE FRANÇAISE 74 (1987). *La typologie des discours*. Ed. de J.-L. Chiss e J. Filliolet.
- MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles: Mardaga.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- PRATIQUES 62 (1989). *Classer les textes*. Ed. de A. Petitjean.
- ROJO, R. (2001). "Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?", in: KLEIMAN, B. (org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- SAUSSURE, F. (de), (2002). *Ecrits de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- SCHNEUWLY, B. (1991). "Diversification et progression en DFLM: l'apport des typologies." *Etudes de linguistique appliquée*, 83, pp. 131-141.

- _____. (1994). "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques", in: REUTER, Y. (ed.) *Les interactions lecture- écriture*. Bern: Lang, pp. 155-174.
- _____. (1995). "De l'utilité de La transposition didactique", in: CHISS, J. DAVID e REUTER, Y. (éds.) *Didatique du français. État d'une discipline*. Paris: Nathan.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004). *Géneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- SCHÖN, D. A. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec: Editions logiques.
- TODOROV, T. (1978). *Les genres du discours*. Paris: Seuil.
- VOLOCHINOV, V. (2010). *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges: Lambert-Lucas [Edition originale : 1929].
- VOLOCHINOV, V. N. (1981). "Le discours dans la vie et le discours en poésie", in: TODOROV, T. (ed.) *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique*. Paris: Seuil, pp. 181-215 [Edition originale : 1926].

APRESENTAÇÃO

O livro *Formação docente: textos, teorias e práticas* reúne reflexões e resultados de pesquisas desenvolvidas no Brasil, em Portugal e na Argentina. Provém de uma parceria que vem se consolidando desde 2010 entre o Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA), da Universidade Federal do Ceará, Brasil, e o Grupo PRETEXTO (Praxis, Conhecimento e Texto), do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL), Portugal, com extensão na Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Essa parceria vem sendo concretizada através de ações como coorientações, participações em bancas, participações em eventos da área, escritos em coautoria, entre outras.

As pesquisas do GEPLA e do PRETEXTO focam o estudo de gêneros textuais associados a atividades de linguagem diversas, à formação dos professores e ao ensino e aprendizagem de línguas. Tais investigações se situam preferencialmente no quadro teórico-epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo.

Neste livro, reunimos dez textos que tratam da formação de professores e de práticas languageiras docentes. Alguns deles decorrem de trabalhos apresentados

no evento Formação docente: textos, teorias e práticas organizado pelos dois grupos de estudo e realizado em março de 2011, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

A obra representa uma expressão de homenagem à pesquisadora e amiga Malu Matencio (in memória), como uma forma de reconhecimento pelas contribuições que essa estudiosa continua dando às investigações sobre a formação de professores e às reflexões sobre o quadro teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, no Brasil. É justamente com esse intuito que o presente livro traz em evidência seus últimos (e inacabados) manuscritos. O texto provém de uma conferência proferida por Malu Matencio no II FLAEL (Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas), na Universidade Federal do Ceará, outubro de 2010.

Eulália Leurquin
Maria Antónia Coutinho
Florencia Miranda