GÊNEROS TEXTUAIS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS

Elvira Lopes NASCIMENTO (UEL)[1]

RESUMO: O gênero textual, na perspectiva do interacionismo social é um instrumento mediador da atividade concebida como tripolar, uma vez que o instrumento se encontra entre o sujeito que age e a situação na qual ele age, analogia que pode ser compreendida se a ela se relacionar um sujeito que age discursivamente diante de certos parâmetros da situação, com a ajuda desse instrumento semiótico complexo - o gênero. Na busca de metodologias para o enriquecimento dos "esquemas de utilização" dos gêneros, apresento dados referentes a focos de pesquisa, cujo objetivo é implicar gêneros textuais na formação do professor.

RESUMEN: El género textual, en la perspectiva del interaccionismo social es un instrumento mediador de la actividad concebida como tripolar, una vez que el instrumento se encuentra entre el sujeto que actúa y la situación en la cual él actúa, analogía que puede ser comprendida si se relaciona a ella un sujeto que actúa discursivamente frente a ciertos parámetros de la situación, con la ayuda de ese instrumento semiótico complejo - el género. En búsqueda de metodologías para el enriquecimiento de los "esquemas de utilización" de los géneros, presento datos referentes a focos de investigación, cuyo objetivo es implicar géneros textuales en la formación del profesor.

1. Introdução

Dolz e Schneuwly (1998, p. 65), ao afirmarem que "o gênero é um instrumento semiótico constituído por signos organizados de maneira regular, instrumento complexo que compreende níveis diferentes, o que faz dele um mega-instrumento", representam a origem das reflexões que norteiam os questionamentos e reflexões em torno do ensino/aprendizagem de línguas (materna e estrangeira), assim como toda a produção acadêmica de um grupo de estudiosos que, debruçados no construto teórico do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), têm desenvolvido suas pesquisas e publicações. Este artigo tem o objetivo de: 1) expor, em linhas gerais, os princípios epistemológicos em que está mergulhado o ISD e que norteiam o tratamento dado aos objetos de investigação de diferentes enfoques das pesquisas desenvolvidas recentemente por pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina (UEL), integrantes do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, no âmbito da Lingüística Aplicada ao ensino e formação de professor de língua portuguesa e línguas estrangeiras[1], cujos resultados atestam as contribuições do ISD para a formação de professor em pré-serviço e em serviço; 2) apresentar os focos de pesquisas desenvolvidas na UEL, na vertente do ISD; 3) apresentar dados de pesquisa englobada na proposta apresentada à Rede Nacional de Formação de Professor objetivando o desenvolvimento de capacidades para a transposição didática de gêneros textuais escritos, orais e multimodais.

2. As contribuições do interacionismo sociodiscursivo para a formação do professor de línguas

No prefácio da obra que reúne alguns textos recentes de Bronckart (2006, p. 7), as organizadoras (MACHADO; MATENCIO, op. cit.) se referem à ampliação do domínio de pesquisa do ISD, sobretudo aos aprofundamentos e reformulações do autor, reconhecido como um dos grandes pensadores que se voltam para o estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, dentro de um quadro epistemológico filiado à tradição de Spinoza, Marx e Vygotsky.

Segundo Machado (2005, p. 239), grande divulgadora no Brasil da obra de Bronckart e dos demais pesquisadores do grupo de Genebra, depois de 10 anos de sua eclosão, no quadro da psicologia da linguagem e da didática de línguas, as pesquisas fundamentadas no quadro teórico e epistemológico proposto pelo ISD, tal como concebidas e desenvolvidas pelo grupo, continuam a estudar tais relações assumindo mais fortemente (ainda) o posicionamento epistemológico: a linguagem é um instrumento que desempenha papel central, tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento, quanto nas atividades e ações humanas.

[1] Elvira Lopes Nascimento é docente do Programa de Estudos de Linguagem na Universidade Estadual de Londrina – elopes@sercomtel.com.br

A partir dos pressupostos advindos do ISD (BRONCKART, 1999; 2003; 2004; 2006), as investigações têm conduzido a reflexões e questionamentos sobre: 1) as atividades sociais de linguagem; 2) as ações de linguagem de um agente singular configuradas pelas escolhas entre os possíveis que se encontram "momentaneamente cristalizadas" em gêneros textuais pelas atividades sociais com a linguagem em uma determinada situação; 3) a transposição didática dos saberes de referência que possam fundamentar progressões curriculares de gêneros suscetíveis de serem trabalhados no ensino fundamental e médio; 4) a realização de análises e descrições de gêneros textuais; 5) a construção de objetivos para os três níveis de operações de linguagem adequados aos contextos de ensino-aprendizagem (de representação do contexto social, de estruturação discursiva do texto e de escolha de unidades lingüísticas) e 6) a construção de seqüências didáticas que organizem a progressão em torno dos gêneros.

Nesse quadro, é que um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina tem filiado os seus trabalhos na proposta do ISD – constituindo, nos últimos cinco anos, um importante foco de pesquisas que apresenta, como traço comum, a perspectiva de intervenção na educação. Nos projetos de pesquisa desenvolvidos nos departamentos de Letras Clássicas e Vernáculas (NASCIMENTO, 2005) e de Letras Estrangeiras Modernas da UEL (CRISTOVÃO, 2004), são adotados princípios do ISD para nortear o tratamento dado aos objetos de investigação, podendo-se citar, entre outros: a) todos os processos de desenvolvimento humano se efetivam com base nos pré-construtos humanos e nas construções sociais já existentes em uma determinada sociedade; b) todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir (verbal) que se realiza em um determinado quadro social (formação social); c) a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento humano e é por meio dela que se constrói uma "memória" dos pré-construtos sociais que organizam e regulam as interações humanas.

Este espaço não permite a identificação de todas as pesquisas realizadas no âmbito dos diferentes enfoques, de seus respectivos autores e meios de publicação. Considerando que o leitor pode encontrar essas referências nos trabalhos publicados pelos grupos de pesquisa aos quais já nos referimos, e sem pretendermos dar a esta apresentação um toque conclusivo, apresentamos a seguir os focos das pesquisas em andamento ou já concluídas na UEL, tanto em língua portuguesa, quanto em inglês e espanhol, que podem atestar a influência produtiva que a teoria do ISD tem exercido na área da Lingüística e da Lingüística Aplicada nessa instituição. O quadro a seguir busca sintetizar os diferentes objetivos para os quais nossos pesquisadores têm-se voltado:

Foco 1: Na ferramenta de ensino:
- desconstrução e (re) construção de gêneros textuais para a construção de modelos didáticos de gêneros: português, inglês e espanhol
- análise e avaliação de materiais de ensino (livros didáticos e apostilas): português, inglês e espanhol.

Foco 2: No aluno:
- análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem: português, inglês e espanhol.
- avaliação de suas capacidades de linguagem em relação a um determinado gênero: português, inglês e espanhol.
- Planejamento e avaliação de atividades no Ensino Fundamental e Médio: português, inglês e espanhol.

Foco 3: No professor em formação (pré-serviço)ou no formador de professor :
- Levantamento de representações sobre a situação particular em que se encontram; confrontando representações prévias e ações efetivamente realizadas: inglês e espanhol.
- identificação das relações entre textos prescritivos (PCN e PCNEM), planificadores (currículos, programas e livros didáticos), avaliativos (ENEM e vestibular) e as ações efetivamente realizadas: português, inglês e espanhol.

Foco 4: Formação de professor pré-serviço (inicial) e em serviço (continuada):
- construção de materiais didáticos visando o desenvolvimento de capacidades para a transposição didática de gêneros textuais escritos, orais e multimodais: português, inglês e espanhol.

Foco 5: Formação de professor em serviço (continuada): tutor para formação de professor da educação básica
Modalidade EAD:
- construção de materiais didáticos para a formação de tutor visando o desenvolvimento de capacidades para a transposição didática de gêneros textuais escritos, orais e multimodais: português
- levantamento de representações prévias e ações efetivamente realizadas no ensino fundamental: pós-formação EAD: português
- análise e avaliação dos materiais didáticos construídos para a formação de tutores: português
- análise de sessões reflexivas em de situação de formação EAD: português

Foco 6: Na interação professor em formação – ferramenta - aluno:
- análise da interação em aulas de LP: português, inglês e espanhol.
- avaliação de experiências didáticas voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos escritos: português, inglês e espanhol.
- avaliação de experiências didáticas voltadas para a apropriação de gêneros orais: inglês e espanhol.
- avaliação de experiências didáticas voltadas para a apropriação de gêneros multimodais: português, inglês.

Foco 7: Na interação professor em formação – (ferramenta) -formador:
- análise de sessões reflexivas em diferentes tipos de situação de formação: inglês e português.

Quadro 1: O quadro das pesquisas no enfoque do ISD desenvolvidas na UEL

Nas pesquisas que têm como foco os instrumentos de ensino/aprendizagem de LP os trabalhos têm se constituído na desconstrução e (re) construção de diferentes gêneros textuais: embalagens de cigarros, infográficos, filme publicitário, telejornal, blog, parábola, lenda indígena do Paraná, HQs, carta do leitor, canção-rock, crítica cinematográfica, anúncio de campanha comunitária, telejornal, publicidade televisiva, adaptação oficial de filme em quadrinhos, anúncio institucional, artigo de opinião, editorial, dissertação argumentativa escolar, tendo em vista a construção de *modelos didáticos de gêneros (*DOLZ, SCHNEUWLY, 1998/2004, p. 177*)*, que possibilitem gerar o procedimento *seqüência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2001/2004)* e, assim, colaborar na instrumentalização do professor em pré-serviço e em serviço para o trabalho pedagógico com gêneros advindos diferentes esferas.

Já com o foco no professor em formação ou no formador de professor**,** participamos de um projeto de extensão que visa à formação continuada na modalidade de ensino a distância (EAD) a partir da construção de materiais didáticos (fascículos impressos, DVDs/VHS e CDRoms) utilizados na capacitação de professores da educação básica das Redes Públicas de Ensino conectadas ao Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino-SEB/MEC/SETI, no que tange ao desenvolvimento de *capacidades* (Dolz & Schneuwly, 1998/2004; p.52) para a *transposição didática* (op. cit.)de gêneros textuais. No presente artigo, vamos apresentar dados obtidos a partir desse foco de pesquisa.

3. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica : um enfoque nos Gêneros textuais como objeto de ensino

A criação dos Centros de Formação Continuada, graças à iniciativa do Mistério da Educação – Secretaria de Educação Básica e de universidades brasileiras que se associaram e constituíram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, está constituída por 19 centros distribuídos em todo o território nacional.

O MEC firmou parcerias com 19 universidades, em 13 Estados e Distrito Federal, para a formação continuada de professores da rede pública em cinco áreas: Alfabetização e Linguagem, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação, e Educação Matemática e Científica. Os cursos utilizarão os materiais que estão sendo desenvolvidos, como softwares, vídeos e CDs. Independentemente da localização, os sistemas de ensino integrados à Rede podem solicitar programas de formação em todas as cinco áreas, recorrendo a qualquer uma das universidades. O objetivo da Rede Nacional é incrementar a oferta de meios de formação inicial e continuada para os professores da educação básica. Com isso, o Ministério da Educação apoiará a pesquisa educacional aplicada, para a produção de material didático e cursos a distância de formação inicial e continuada de professores. Os Centros, articulados entre si e com as IES produzem e orientação para cursos a distãncia e semi-presenciais, atuando em rede para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino.

No texto "Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica" (2005), o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e Coordenação Geral de Política de Formação (COPFOR), apresenta a Rede Nacional aos sistemas estaduais e municipais de ensino, aos professores e a todos os envolvidos no processo de formação de profissionais da educação no País. Dessa forma, "cumprindo seu papel de indutor de políticas, o MEC pretende institucionalizar a Formação docente articulando a formação continuada à pesquisa e à produção acadêmica desenvolvida nas Universidades".

Nessa apresentação, o MEC propõe a adesão dos sistemas de ensino a essa Formação, apresentando os princípios da sua política: a formação do educador deve ser permanente (e não apenas pontual); formação continuada não é correção de um curso (que talvez tenha sido precário); a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica (desenvolvidas na Universidade); a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola (em horários específicos para isso); a formação continuada deve contar pontos na carreira dos professores.

A Universidade Estadual de Londrina (UEL), em parceria com as Universidades Estaduais de Ponta Grossa (UEPG) e do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), uniram forças e constituem hoje um dos dois Centros de Alfabetização e Linguagem da referida Rede. A fim de concorrer ao Edital, a UEPG estabeleceu parcerias com essas instituições paranaenses, liderando um consórcio composto, assim, pelas quatro destacadas universidades paranaenses, constituindo uma rede que pode se estender por todo o Brasil, representando um inédito processo de integração de propostas o que tem possibilitado a criação compartilhada de cursos de formação e materiais

didáticos que não terão a feição de uma instituição, mas de todo um Estado. Em relação à Rede do Paraná - CEFORTEC, os materiais já produzidos até o presente momento, compreendem: 43 fascículos, 11 softwares, 25 DVD, 25 VHS, 09 banners, 1 home page e 1 portal e até o presente momento já conta com a adesão de quase uma centena de municípios do Paraná, Piauí e Alagoas.

A contribuição da UEL para o Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino - CEFORTEC, está configurada em um projeto de formação embasado no curso intitulado "Gêneros textuais: uma abordagem do ensino de língua portuguesa".

4. Os reflexos de nossas pesquisas na proposta apresentada à Rede Nacional: Gêneros textuais como instrumentos de ensino e aprendizagem

A nossa contribuição à Rede está configurada em uma proposta de formação continuada que tem como enfoque o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e leitura, proposta que passou a vigorar nos programas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa.

Baseada nas reflexões da teoria bakhtiniana da enunciação, sobretudo na Teoria dos Gêneros do discurso (Volochinov, 1929/1082;Bakhtin, 1952/1979) e fundamentada no interacionismo sociodiscursivo postulado por Bronckart (1999; 2003; 2005; 2006), a proposta visa desencadear uma reflexão por parte dos docentes do Ensino Fundamental – , no que diz respeito ao trabalho didático nas áreas de Alfabetização e Linguagem, mas pela elaboração de projetos didáticos interdisciplinares que envolvem o trabalho com a leitura e a escrita focados em gêneros textuais, podendo se estender a docentes que atuam nos sistemas públicos de Ensino Médio.

Segundo os PCNs, todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte da condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. Dolz e Schneuwly (1998, p. 65), ao afirmarem que "o gênero é um instrumento semiótico constituído por signos organizados de maneira regular, instrumento complexo que compreende níveis diferentes, o que faz dele um mega-instrumento", representam a origem das reflexões que norteiam os questionamentos e reflexões em torno do ensino/aprendizagem de línguas (materna e estrangeiras), assim como grande parte da produção acadêmica de grupos de estudiosos espalhados pelo Brasil e no exterior que, debruçados no construto teórico do interacionismo sociodiscursivo advindo dos pesquisadores do chamado Grupo de Genebra (doravante ISD), têm desenvolvido suas pesquisas e publicações.

A nossa contribuição se dá na Rede, pela via da sua integração com a UEL, e consiste em oportunizar os saberes de referência sobre os gêneros textuais, o que nos levou a recorrer aos termos *progressão curricular, objetivos para os três níveis de operações/capacidades de linguagem, transposição didática, seqüência didática, agrupamento de gêneros,ensino em espiral* advindos das propostas de Dolz e Schneuwly e expostas em inúmeras publicações e trabalhos acadêmicos no Brasil. Contudo, enfatizamos que, para a adoção de tais propostas na organização dos módulos e materiais didáticos do curso que propomos à Rede Nacional, não deixamos de considerar o cuidado "com a definição de formas eficazes de progressão dos conteúdos e a realização coerente de transposições pedagógicas necessárias" (MACHADO, 1997b), ou seja, não recorremos a elas para a simples aplicação de saberes concentrados nos redutos acadêmicos, mas como um conjunto de conhecimentos transformados e adaptados com a finalidade de ser ensinado, o que pressupõe o deslocamento e a transformação desse conhecimento.

Todos os materiais produzidos para a formação, caracterizam-se por implementar enfoques didáticos que priorizam atividades sobre os eixos do uso da linguagem e da sua reflexão. No eixo do uso, têm sido enfocados aspectos enunciativos da linguagem como a historicidade do gênero, os aspectos das condições de produção dos textos que constituem o quadro da produção verbal e que devem levar em conta a ação de linguagem, as representações do agente em relação aos parâmetros objetivos e sociossubjetivos, as outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na agente. No eixo da reflexão sobre a linguagem, as atividades didáticas têm em vista desenvolver capacidades e letramentos específicos nos alunos que lhes permitam agir em variadas situações de comunicação, o que denominamos "multiletramento" (cf. Dionisio, 2005; Dionisio, Machado e Bezerra, 2002; Bazerman, 2004; Meurer e Motta-Roth, 2002, entre outros).

A preocupação com o leitor-modelo dos PCN de Língua Portuguesa (1º o e 2º ciclos) tem sido objeto de reflexão em vários trabalhos, como os de Soares (1998) e Nascimento(2005). Soares adverte que o leitor-modelo desse documento oficial certamente não é a professora brasileira das séries iniciais, dada a precariedade de sua formação e adverte para a possível inocuidade do documento para a prática escolar,

como costuma ocorrer com as propostas diretrizes, em virtude sobretudo de não serem compreendidas, nem socializadas entre o público-alvo.

Nascimento (2006) afirma que, independente dos princípios teóricos e metodológicos e mesmo da organização formal desses parâmetros, a preocupação maior deve estar enfocada na formação do professor do Ensino Fundamental. E é para essa formação que a Rede Nacional se volta, uma vez que, para a implementação dos Parâmetros, importa se discutir a noção de gênero textual na relação com o ensino de língua/linguagem e a sociedade. Nesse sentido, a noção de gênero textual presente nas tipologias de base discursiva, como a do interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 2006), apresenta-se como uma alternativa interessante para o ensino de leitura/produção de texto (DOLZ e SCHNEUWLY), em virtude das condições que pode oferecer para a apropriação por parte do aluno das formas de dizer que circulam socialmente. A concepção de que o texto é o produto empírico de um conjunto das representações do produtor acerca da situação comunicativa e do gênero selecionado leva à necessidade de que, na situação de ensino-aprendizagem de leitura/escrita, se providencie uma base de orientação que contemple a construção dessas representações nos aprendizes.

Uma orientação didática decorrente desses estudos é a de que não se deve enfocar o ensino da leitura/produção de texto como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas, pois os estudos aplicados mostram que muitas das dificuldades dos alunos são específicas de um determinado gênero textual. Por essa razão, autores como Schneuwly & Dolz (1997) e Machado (2005) defendem que os gêneros que funcionam nas práticas sociais de linguagem passem a entrar no espaço escolar, numa continuidade entre o que é externo e interno à escola.

Dificuldades podem surgir em relação a essa prática, tais como: a falta de conhecimento adequado por parte do professor das características específicas dos diferentes gêneros de texto, ou a adoção da progressão linear dos conteúdos como critério para a seleção dos textos a serem objeto de estudo em cada série. Na forma de pensar o ensino das práticas de uso (leitura, escuta e produção) da linguagem na abordagem do ISD, não há possibilidade de pensar a progressão linear, pois é a necessidade de dominar situações comunicativas dadas que está no centro da concepção. Outra dificuldade está relacionada com as concepções do professor sobre a linguagem e a aprendizagem que orientam as práticas de ensino e, sobretudo, a organização dos objetivos para os objetos de ensino.

Enquanto as orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares recomendam a adoção da diversidade textual em sala de aula como objeto de leitura e produção e concebem o processo de desenvolvimento do aprendiz não vinculado à aprendizagem do código da escrita em si, mas ao uso do gênero textual nas suas práticas sociais com funções sociais diferenciadas, o professor de 1º e 2º ciclos, durante sua formação inicial, não teve acesso às abordagens teóricas e metodológicas nas quais se inserem essas discussões. O ensino de leitura e de produção - centrado nas ações de linguagem de um sujeito em um determinado contexto de produção, impulsionado para a ação (de linguagem) por razões, motivos e intenções, processo que envolve diferentes capacidades de linguagem (VYGOTSKY, 1987) e diferentes níveis de textualidade -, fatalmente se depara com um professor que enfrentará dificuldades, dada a sua tradição de ensinar a linguagem como atividades de codificação/decodificação. Trata-se, em suma, de uma mudança no paradigma do ensino/aprendizagem da leitura e da produção ainda não incorporado à formação dos profissionais egressos de muitos cursos de Letras, de Pedagogia e Normal Superior.

Na nossa proposta à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica passam a ter importância crucial as situações de produção e de circulação dos textos com os significados que deles emerge atribuídos a valores, regras e comportamentos cristalizados nos textos e/ou discursos e no uso de um número crescente de gêneros textuais, assim como a compreensão das práticas discursivas e relações sociais associadas ao uso de diferentes gêneros, de diferentes mídias – e estamos conscientes de que isso implica em mudanças substanciais na formação do professor de linguagem , pois daí advêm considerações de caráter acadêmico e político, uma vez que o que nós somos enquanto cidadãos, os nossos conhecimentos, nossa identidade, nossos relacionamentos sociais, nossa sua própria vida são determinados em grande parte pelos gêneros textuais a que estamos expostos, produzimos e consumimos (MEURER, 2000).

A duração prevista para o nosso curso apresentado à Rede é de 4 anos de formação continuada, em um processo permanente que pode ser assim resumido:

1º) Formação de tutores: ministrada pelos docentes-autores dos materiais didáticos, professores das universidades conveniadas à Rede do Paraná: CEFORTEC.

Essa formação começa por cursos presenciais com autor(es) do material, a ser ministrado aos professores-tutores; abordagem teórica e metodológica, seções de reflexão para perceber a atividade real do professor em sala de aula, o que ele tem feito, o que tem deixado de fazer, o que foi impedido de fazer , o que considera possível de fazer para que os alunos se apropriem de conhecimentos sobre os gêneros em estudo (cf. Magalhães, 2004).

2º) Como a proposta de formação é de continuidade, no período compreendido pelo curso, a formação do tutor vai se completando com o curso não presencial, modalidade a distância, quando atividades de pesquisa, questionamentos, análises, reflexão e aplicação das atividades práticas são desenvolvidas pelo tutor em interação com o professor-autor, agora mediada pela WEB - tecnologia a serviço da formação docente. Ao contemplar atividades via WEB, o curso de formação deve possibilitar ao professor a apropriação de novas práticas leitoras e produtoras de linguagem, levando-o a refletir e a se apropriar de práticas pedagógicas com o auxílio do computador, interação dinâmica que possibilita um processo de trocas mediadas por processos digitais, inserindo o professor em uma cultura digital. (ROJO, 2006).

3º) Completada a formação do tutor, este passa à disseminação dos conteúdos apoiado nos materiais do curso: fascículos, DVD, VHS e CDROM como guias de estudo, tendo como alvo os demais professores (das redes municipais ou estaduais). Formam-se, assim, grupos de estudo nas escolas, salões paroquiais, clubes, sempre articulados pelo professor-tutor, supervisionados e avaliados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais que possibilitam ao professor a permanência na formação continuada, pelo Termo de Cooperação firmado com a Rede Nacional, pela distribuição dos Kits com os materiais dos cursos e outros meios materiais de apoio.

4º) Finalmente, o processo culmina com um seminário de avaliação com o retorno do professor-formador/autor para avaliação do curso e apresentação dos trabalhos produzidos.

O curso, viabilizado em até 4 anos de formação continuada distribuídas em módulos anuais, até o presente momento tendo sido concluídos os módulos de 2004, 2005 e 2006, com os títulos dos materiais e as respectivas ementas, como se podem ser visualizados no quadro a seguir:

Módulos	Ementas e objetivos
Módulo 1 (2004): (40 horas presenciais, 30 horas a distância e nº x de horas em oficinas articuladas pelo tutor)	**Gêneros textuais:** questões teóricas e aplicadas. Gêneros do Relatar. Gêneros da Mídia. **Objetivos do módulo**: familiarizar o professor em formação com a teoria dos gêneros no quadro de uma teoria de ensino-aprendizagem da vertente interacionista. Neste módulo, tomando como critério para a organização curricular a proposta de agrupamentos de gêneros de Dolz e Schneuwly, enfocam-se os gêneros do relatar. A partir da noção de esferas de atividade humana na forma como é adaptada do conceito de campo na obra de Bourdieu , enfocam-se gêneros da esfera da mídia visando desenvolver capacidades de leitura e recepção exigidas pelos gêneros da mídia impressa.
Módulo 2 (2005): (40 horas presenciais, 30 horas a distância e nº x de horas em oficinas articuladas pelo tutor)	**A apropriação de gêneros textuais:** um processo de letramento. Gêneros Lúdicos no processo de letramento. Gêneros multimodais da publicidade. **Objetivos do Módulo:** refletir sobre o que significa um letramento pelos gêneros textuais. As capacidades de linguagem para a apropriação de gêneros do agrupamento do narrar. Transposição didática de gêneros lúdicos ou gêneros da literatura popular no processo de letramento: provérbios, quadrinhas, cantigas, parlendas, adivinhas e trava-línguas. Aspectos teóricos e práticos que envolvem a produção de sentidos nos textos dos chamados gêneros multimodais, visando intervenções didáticas direcionadas à recepção (escuta e leitura) dos gêneros da esfera da publicidade.
Módulo 3 (2006): (40 horas presenciais, 30 horas a distância e nº x de horas em oficinas articuladas pelo tutor) **Módulo 4 (2007):** Em fase de planejamento.	**Gêneros textuais:** instrumentos para o exercício da cidadania. Procedimentos didáticos com gêneros textuais. **Objetivos:** Perceber os gêneros textuais como instrumentos psicológicos propiciadores de desenvolvimento humano. Provocar reflexões sobre modos de pensar e de fazer intervenção didática com gêneros textuais pelo procedimento chamado seqüência didática. Planejar seqüência didática com gênero textual Contribuir para a formação de um professor preparado para enfrentar a multimodalidade e a plasticidade dos gêneros textuais na sua relação com as práticas sociais midiáticas. O trabalho didático com gêneros da mídia televisiva, refletindo sobre os vários formatos ou gêneros. Reflexões e análises sobre possibilidades de trabalho didático com telejornal. Construção de atividades sobre o gênero telenovela como foco de seqüência didática.

Como se pode observar pela organização curricular acima, o curso está planejado para oportunizar a reflexão em torno de questões teóricas e metodológicas que podem subsidiar transposições didáticas que constituam experiências significativas com textos de diferentes gêneros, pertencentes a diferentes agrupamentos, emergindo em diferentes esferas de comunicação, configurados em diferentes linguagens (o que implica diferentes aportes teóricos, como a sociolingüística e a semiótica na vertente greimasiana). O curso opera, portanto, com objetos de ensino aprendizagem oriundos de 5 eixos: a) um quadro teórico de

base do interacionismo sociodiscursivo; b) o quadro metodológico proposto pelos autores de Genebra na sua vertente mais "didática"; c) gêneros de diferentes esferas, agrupamentos e mídias; d) capacidades de leitura, recepção e produção exigidas por esses gêneros; e) elaboração de seqüências didáticas que envolvam o trabalho nos eixos do uso (leitura, escuta e produção) e no eixo da reflexão (análise lingüística e a gramática da língua).

Os módulos e respectivo material de apoio apresentados no quadro acima refletem apenas a forma de organização do curso apresentado pela UEL à Rede, salientando que esta é constituída pelo consórcio de universidades paranaenses, todas contribuindo efetivamente para a consolidação da Rede Nacional - em seus 19 Centros distribuídos em diferentes regiões do Brasil.

5. Considerações finais

Na Universidade Estadual de Londrina, no Programa de Pós-graduação de Estudos da Linguagem - área Linguagem e Educação, as pesquisas do grupo enfocadas no ensino/aprendizagem de língua portuguesa e formação de professor de língua portuguesa têm encontrado na abordagem *psicossociológica* do interacionismo sociodiscursivo a fonte para retomadas, aprofundamentos e reflexões sobre formas de aprender e de fazer a apropriação dos gêneros textuais, o que comprova a fecundidade da abordagem teórica e metodológica desenvolvida pelo grupo de pesquisadores da Unidade de didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, especialmente por Bronckart, Schneuwly e Dolz, que buscaram constituir o interacionismo sócio-discursivo.

Entre os focos de pesquisa direcionados à formação, destacamos neste artigo a nossa participação na formação de professor em serviço (continuada) para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica - Ministério da Educação, onde o processo de formação de professores em formação contínua pode ser visto como um processo de transmissão de conhecimentos científicos que pode ser efetivado pelo formador-pesquisador acadêmico aliado a um processo de reflexão sobre as práticas dos professores, sobre suas representações sobre ensino-aprendizagem da língua portuguesa, sobre os objetivos que pretende alcançar, sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre a "coerência interna de suas ações educacionais" (cf. Magalhães, 2004; Liberali, 2001).

A formação de professor na forma como tem sido adotada pela Rede Nacional tem nos conduzido a um amplo processo de pesquisa e reflexão que nos permitiu a participação em um outro processo, o de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para professores da Educação Básica, assim como à elaboração de materiais didáticos - ferramentas para a formação, visando o desenvolvimento de capacidades para a transposição didática de gêneros textuais escritos, orais e multimodais da mídia impressa e televisiva.

Buscamos sempre envolver as atividades didáticas proporcionadas aos professores em formação em um processo de formação crítico-reflexivo de educadores, discutindo o uso da linguagem de professores e alunos nas práticas sociais escolares e na vida externa à escola, bem como seus significados sociais, políticos e culturais.

6. Referências bibliográficas

Bakhtin, 1952/1979. BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Orientações Gerais. 2005.

BRONCKART, Jean-Paul . *Atividade de linguagem, textos e discursos.* Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/1999.

_____.Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas. *Conferência* proferida no 14.º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. LAEL/PUC-SP, abril de 2004. Cópia interna.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolingüísticas. *Revista Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v.11, n.1, jan/jun 2003, p. 48-69.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org.s Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DIONÍSIO, A.P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: Karwoski; Gaydczka; Siebeneicher.(orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, v. , p. 37-59.

DIONISIO, A.P.; BESERRA, N.S. Tecendo texto, construindo experiências. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BESERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed.-Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DOLZ, J. e B. SCHNEUWLY. Genres et progression em expression orale et écrite. Eléments de réflexion à propôs d'une expérience romande. *Enjeux*, p. 31-49. Trad. De Roxane Rojo, 1996. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita***:** elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: R.H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (org.s trad.s.).*Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de trabalhos de Bernard Scneuwly & colaboradores , pp. 41-70. Campinas: Mercado de Letras.

DOLZ,J.; NOVERRAZ, M.;SCHNEUWLY,B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LIBERALI, F. C. O papel do multiplicador. In: CELANI, M. A .(org.) *Professores e formadores em mudança:* relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MACHADO, A. R. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. Conferência pronunciada no Seminário: *Critérios de avaliação de livros didáticos 6ª a 8ª séries*. Brasília, 1997.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A .; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. & TOMITCH, L.M.B. (ORGS.). *Aspectos da Lingüística aplicada . Estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 149-166.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, V. L. Lopes. (orgs.) *Gêneros textuais*: teoria e prática I. Londrina: Moriá, 2004

_____ *Gêneros textuais:* teoria e prática II**.** União da Vitória (PR): Kainguangue, 2005

_____. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A . et al. (orgs.) *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

NASCIMENTO, E. L.; SAITO, C. L. N. Texto, discurso e gênero. In: Santos, Annie Rose dos; et al. (orgs.). *O trabalho com a escrita no Ensino Fundamental* - Formação de professores EAD. 1 ed. Maringá (PR): Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2005, v. 20, p. 11-40.

SCHNEUWLY B. & DOLZ, J. Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, pp.27-40, 1997.

ROJO, R. Letramento digital: um trabalho a parti dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A et al. (orgs.) *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

Soares, M. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: *Língua Portuguesa; história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, p. 53-71.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987