



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

TATIANA APARECIDA BAPTILANI-ZIRONDI

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES E A
IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A MEDIAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA**

Londrina
2017

TATIANA APARECIDA BAPTILANI-ZIRONDI

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES E A
IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A MEDIAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dr^a. Elvira Lopes
Nascimento

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Baptilani-Zirondi, Tatiana Aparecida.

O desenvolvimento profissional de docentes e a implementação de uma política educacional para o ensino de língua portuguesa: : a mediação da assessoria pedagógica / Tatiana Aparecida Baptilani-Zirondi. - Londrina, 2017.
447 f. : il.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Mediações formativas - Tese. 2. Desenvolvimento profissional - Tese. 3. Ensino de Língua Portuguesa - Tese. 4. Gêneros textuais - Tese. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

TATIANA APARECIDA BAPTILANI-ZIRONDI

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES E A
IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A MEDIAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dra. Elvira Lopes
Nascimento
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dra. Cláudia Valéria Doná Hila
Universidade Estadual de Maringá- UEM

Londrina, 22 de agosto de 2017.

Aos meus queridos pais, Domingos e Fátima,
pelos exemplos de vida e por me ensinarem a
enfrentar os desafios que a vida impõe.

Aos meus filhos, Ana Clara e Guilherme, razão
de perseverar e demonstrar que somos
capazes de alcançar nossos anseios.

Ao meu esposo Felipe pela paciência e pelos
momentos ausentes durante esse tempo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a oportunidade de realizar esse percurso, quando eu mesma nem acreditava que poderia tanto. Mas acima de tudo por Ele ter derramado sabedoria para que eu conseguisse formalizar a escrita desse trabalho e acima de tudo ter dado força para superar momentos de sentimentos ruins. Quanta insegurança, angústia, culpa...

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a.Elvira Lopes Nascimento por acreditar em mim e no meu trabalho, por sua dedicação em construir a pesquisa junto comigo e por ser um exemplo de pesquisadora comprometida e professora apaixonada pelo que faz.

Às professoras Doutoras, Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Claudia Valéria Doná Hila. À Cristóvão, por ter me oportunizado, em suas aulas, “beber” um pouquinho de seu enorme conhecimento e pelas suas sábias considerações durante a realização do Sedata (Seminário de Teses em Andamento) e no momento da qualificação. À Hila, pela oportunidade de conhecê-la e desfrutar de suas contribuições científicas, mesmo muito tempo antes desse momento. É enorme a satisfação de saber que contribui com minha caminhada acadêmica.

Aos demais professores que contribuíram em toda minha escolaridade.

À Prof^a. Dr^a Maria Ilza Zironi, que me agregou como “sobrinha” do coração e compartilhou comigo cada momento dessa pesquisa, com riquíssimos ensinamentos. Para além dessas contribuições, dividiu muitos anseios e angústias da vida pessoal e profissional. Obrigada! Uma palavra que retribui muito pouco ao seu enorme coração e colaboração.

À Prof^a. Cláudia Aparecida Paschoal de Souza, por confiar em mim e na minha capacidade profissional. Oportunizou-me momentos de aprendizado, me conduzindo com seus ensinamentos, seus exemplos que constituíram meu crescimento. Admirável pela sua liderança e pela constante busca por uma educação de qualidade.

Aos familiares e aos amigos, que me ajudaram direta ou indiretamente, me “aguentando” na tensão e no jeito de ser Tati.

Aos professores colaboradores da pesquisa: Evandro, Andreia e Amanda que se dispuseram doando seus tempos e abrindo as portas para o aprendizado.

Aos meus pais, em especial a minha mãe que sempre me empenhou a continuar. Cuidou e zelou dos meus filhos em todas minhas ausências.

Ao meu esposo Felipe, que apoiou na continuidade dos estudos e teve paciência para segurar toda minha ausência, não via a hora de dizer “a-ca-bei”...

Por fim, aos meus filhos, Ana Clara e Guilherme, que trago um sentimento de culpa, por em vários momentos ter ficado ausente sem ter dado a atenção que mereciam... Mas que possam, desse momento, futuramente compreender que nada se conquista sem esforço e determinação. Que sirva como aprendizado para a vida.

BAPTILANI - ZIRONDI, Tatiana Aparecida. **O desenvolvimento profissional de docentes e a implementação de uma política educacional para o ensino de Língua Portuguesa:** A mediação da Assessoria Pedagógica. 2017. 225f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Considerar o agir de uma Assessora Pedagógica em uma Rede Municipal como trabalho efetivo implica reconhecer a formação de professores em serviço como um campo de produção de conhecimentos, e não como mera atividade prática instrumental. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa de natureza colaborativa é o de investigar, a partir de uma experiência de trabalho realizado numa rede municipal de ensino, o agir da Assessora pedagógica-pesquisadora, junto às atribuições de seu *métier* para melhor compreender como os docentes estão ressignificando, retextualizando e contextualizando (BAKHTIN, 1992; NASCIMENTO, 2014) as prescrições municipais sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP). O lócus da pesquisa recai sobre os movimentos de formação interventiva (MFI) da Assessora pedagógica-pesquisadora junto aos professores da Rede, em momentos de planejamento do trabalho docente. Para a efetivação nos MFI's a assessora-pesquisadora disponibilizou instrumentos técnicos-semióticos para intermediar o seu agir e para serem apropriados e transformados em instrumentos psicológicos mediadores da atividade dos professores voltada para si e para os alunos representados pela Proposta Curricular Municipal (PCM), pelo Plano de Trabalho (PT), pelo Modelo Didático do Gênero (MDG) e pela Sequência Didática (SD), instrumentos que também se constituíram como alicerce no plano de conteúdos para o desenvolvimento do trabalho. Os dados de pesquisa emergem e são coletados nesses momentos. Para tanto, considerando que o agir não pode ser analisado a partir das condutas observáveis dos trabalhadores, mas só a partir das representações dele construídas nos textos (BRONCKART (2006) recorreremos aos seguintes instrumentos de pesquisa para obtenção dos dados: questionário, textos da transcrição dos enunciados orais produzidos nos MFI's e materiais didáticos produzidos pelos professores (planejamento dos professores e SD). Para análise dos dados adotamos como base teórico-metodológica abordagens advindas da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKY e seus precursores) do Interacionismo Sóciodiscursivo em relação ao agir de linguagem e ao trabalho docente (BRONCKART, 1999, 2006 e 2008; BULEA, 2010; BRONCKART e MACHADO, 2004; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MACHADO, 2009; 2011) e nas suas propostas de categorização dos dados de análise interpretativas que colaboram para a compreensão dos processos de interação formativa. A organização da pesquisa estrutura-se sob três movimentos, cujos focos recaem: primeiramente, na apresentação da implementação da proposta de LP, efetivada por meio do agir da assessoria-pedagógica na elaboração de instrumentos (PCM e PT) e da proposição de formação continuada (MFI). O segundo movimento incide no agir dos professores para a realização da tarefa, observação que se propõe a compreender como tais instrumentos estão sendo utilizados para mediar as atividades de trabalho (PD – elaboração de SD). O terceiro e último movimento analisa os indícios de ações potencialmente desenvolvimentais dos professores para a apropriação de saberes,

para a efetivação do planejamento e das SDs durante o momento formativo, assim como os resultados das possíveis ressignificações e ajustamentos do agir dos professores colaboradores. Os resultados gerais dos três movimentos sinalizam que sem intervenção formativa os instrumentos de trabalho para o professor se limitam a um mero artefato, cuja representação e uso carece de apropriações conceituais, e que resulta em sua transposição, práticas pedagógicas desarticuladas e fragmentadas. Nesses limites, somente a implementação de uma sólida formação continuada, que prima por assegurar via aprendizagem, o domínio teórico-técnico da atividade docente, pode transformar e se traduzir em “novas significações dos seus próprios atos” (BRONCKART, 2013).

Palavras-chave: Mediações formativas. Desenvolvimento profissional. Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais.

BAPTILANI - ZIRONDI, Tatiana Aparecida. **The professional development of teachers and the implementation of an educational policy for the teaching of the Portuguese Language: The mediation of Pedagogical Assistance.** 2017. 225 p. Thesis (Master Program in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

Considering the actions of a Pedagogical Adviser in a Municipal Educational System as an effective role implies recognizing the education of in-service teachers as a field of knowledge production, rather than as a mere practical instrumental activity. Hence, the objective of this partially collaborative research is to investigate, from a work experience carried out in a municipal educational system, the role of the Pedagogical Advisor / researcher, along with the attributions of her *métier* to better understand how teachers are reaffirming, contextualizing and re-contextualizing (BAKHTIN, 1992; NASCIMENTO, 2014) the municipal prescriptions for the Portuguese Language teaching. The locus of the research falls on the interventional training movements (ITM) of the Pedagogical Advisor / researcher together with the teachers of the municipal educational system during the teaching planning moment. In order to be effective in the ITM's, the advisor-researcher provided technical-semiotic instruments to mediate her action and to be appropriated and transformed into psychological instruments mediating the teachers actions directed towards themselves and towards the students represented by the Municipal Curricular Proposal (MCP), the Work Plan (WP), the Genre Didactic Model (GDM) and the Didactic Sequence (DS), instruments that constituted the foundation of both the content plan for the development of the work and the data collection. Therefore, considering that the action cannot be analyzed from the workers' observable conducts, but only from its representations built in texts (BRONCKART (2006), we used the following research instruments to obtain the data: questionnaire, texts of the transcription of the oral statements produced in the ITM's and didactic materials produced by the teachers (teachers' planning and DS). In order to analyze the data, we adopted theoretical-methodological approaches from the Historical-Cultural Psychology (VIGOTSKY and its followers) and from the Sociodiscursive Interactionism in relation to the language action and to the pedagogical work (BRONCKART, 1999, 2006 e 2008; BULEA, 2010; BRONCKART e MACHADO, 2004; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MACHADO, 2009; 2011) and in its proposals for the categorization of the data interpretative analysis that contribute to the understanding of the processes of formative interaction. The research organization is structured in three movements which focuses are: first, the presentation of the PL proposal implementation carried out through the advisor-pedagogical action in the elaboration of instruments (MCP and WP) and the proposal of in-service training (ITM). The second movement focuses on the actions of teachers to carry out the task, an observation that aims at understanding how these instruments are being used to mediate work activities (TP - elaboration of DS). The third and last movement analyzes the evidence of potential developmental actions of the teachers in the appropriation of knowledge for the effectiveness of planning and DS's during the formative moment, as well as the results of possible resignifications and adjustments of the collaborating teachers' actions. The general results of the three movements

indicate that without training intervention, the teachers' work instruments are limited to being mere artifacts, whose representation and use lacks conceptual appropriations, which results in their transposition by disjointed and fragmented pedagogical practices. Within these limits, only the implementation of a solid in-service education, which assures through learning the theoretical, methodological and technical domain of the teaching activity, the transformation and creation of new meanings regarding its own actions.

Key Words: Formative mediations. Professional development. Teaching of Portuguese Language. Textual genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	–	Modalidades de formação continuada SEMED	39
Figura 02	–	Análise da arquitetura interna do texto.....	51
Figura 03	–	Atividade de trabalho simples	54
Figura 04	–	O trabalho do professor	56
Figura 05	–	O trabalho da assessora	58
Figura 06	–	Tripolaridade da atividade e bipolaridade do instrumento na atividade de trabalho	61
Figura 07	–	Atribuições da função de assessor pedagógico	80
Figura 08	–	Articulação dialética do MFI aos movimentos de pesquisa	89
Figura 09	–	Figura representativa dos movimentos da pesquisa	91
Figura 10	–	Esquema da SD (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.83)	118
Figura 11	–	Momentos de Formação interventiva e Resultados	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Parâmetros do contexto de produção	50
Quadro 02 – Categorias dos três níveis do folhado textual	51
Quadro 03 – Aspectos que evidenciam as dimensões ensináveis do gênero	68
Quadro 04 – Organização física da rede – etapas e unidades escolares	79
Quadro 05 – Organização de recursos humanos (docentes)	79
Quadro 06 – Perfil dos professores participantes da pesquisa	85
Quadro 07 – Diagnóstico das dificuldades dos professores, no planejamento das aulas de LP	88
Quadro 08 – Síntese dos movimentos da pesquisa e a relação com agir	90
Quadro 09 – Instrumentos de coleta, objetos de análise e objetivos	94
Quadro 10 – Atividades realizadas nos MFI's	95
Quadro 11 – Notação utilizada para a transcrição dos enunciados orais produzidos durante os momentos da formação	97
Quadro 12 – Instrumentos/corpus e categorias de análise	98
Quadro 13 – SOTs e STTs identificados na dimensão formação continuada...	103
Quadro 14 – SOTs e STTs identificados na dimensão proposta curricular de LP, da Rede Municipal de ensino.....	106
Quadro 15 – Sinopse do dispositivo adaptado por Nascimento (2009)	118
Quadro 16 – Quadro demonstrativo acerca da mediação formativa	151
Quadro 17 – Relação entre conteúdo e forma	158
Quadro 18 – Encaminhamentos didáticos-pedagógicos gerais	160
Quadro 19 – Sinopse da SD do gênero textual Regulamento realizada pelos professores colaboradores da pesquisa.....	173
Quadro 20 – Apresentação da Situação	177
Quadro 21 – Primeira Produção	180
Quadro 22 – Módulos	184
Quadro 23 – Produção Final	194
Quadro 24 – Planificação do PT	196
Quadro 25 – Conteúdos e objetivos do PT x Atividades de ensino da SD Final	199

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 01 – Prescrições do/no trabalho do professor	65
Esquema 02 – Movimentos da transposição didática	73
Esquema 03 – Movimentos da formação continuada dos docentes	87
Esquema 04 – Movimentos e etapas da SD	128
Esquema 05 – Movimento de Análise da SD	170

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALTER-LAEL	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
BCCN	Base Comum Curricular Nacional
DCE	Diretriz Curricular Estadual
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DR	Desenvolvimento Real
EFI	Ensino Fundamental – Anos Iniciais
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ISD	Interacionismo sociodiscursivo
LP	Língua Portuguesa
MDG	Modelo Didático de Gênero
MFI	Momento de Formação Interventiva
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PCM	Proposta Curricular Municipal
PD	Planejamento Docente
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Plano de Trabalho
SD	Sequência Didática
SEED	Secretaria de Estado de Educação do Paraná
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SOTs	Segmentos de Orientação Temática
STTs	Segmentos de Tratamento Temático
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

PARTE I	19
INTRODUÇÃO	19
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O TRABALHO REAL EM UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO UM DESAFIO PROFISSIONAL E ACADÊMICO 19
1.2	MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA: CONFLITOS E TENSÕES EMERGENTES DA ATIVIDADE PROFISSIONAL 25
1.3	O CORPUS DA PESQUISA.....27
CAPÍTULO II	30
2.1	FORMAÇÃO CONTINUADA.....30
2.2	BASES EPISTEMOLÓGICAS MARCANDO CAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE 31
2.3	PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: REALIDADE INSTITUÍDA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO 35
CAPÍTULO III	42
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO 42
3.2	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....43
3.3	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD).....47
3.3.1	O Ensino como Trabalho em uma Abordagem Discursiva.....53
CAPÍTULO IV	59
4.1	Os Instrumentos Simbólicos a Serviço da Constituição do <i>Métier</i> Docente 59
4.1.1	As Prescrições: Instrumentos a Serviço do Ensino e da Formação Docente 62
4.1.2	Os Instrumentos a Serviço dos Atores Envolvidos nos Processos de Transposição Didática da Rede Municipal 65
CAPÍTULO V METODOLOGIA	76

5.1	A NATUREZA E TIPO DE PESQUISA	76
5.2	CONTEXTO DE PESQUISA.....	78
5.2.1	A Rede Municipal de Educação – <i>Lócus</i> Macro	78
5.2.2	A Escola – <i>Lócus</i> da Investigação	81
5.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	82
5.3.1	A Assessora Pedagógica e sua Constituição Enquanto Pesquisadora	82
5.3.2	O Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa	83
5.4	A GERAÇÃO DOS DADOS	85
5.4.1	Os MFIs: Caminhos de Investigação.....	85
5.4.2	Uma Proposta de Organização dos MFIs.....	91
5.4.3	Os Instrumentos da Coleta de Dados.....	93
5.4.4	Os Encontros do MFI.....	94
5.4.5	Procedimentos e Categorias de Análise.....	96
PARTE II		101
CAPÍTULO VI MOVIMENTO 1 DA DISSERTAÇÃO		101
6.1	A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS APRESENTADOS NA PCM E NO PT	101
6.2	OS QUESTIONÁRIOS INICIAIS	101
6.3	DIAGNÓSTICO SOBRE O AGIR DO PROFESSOR REPRESENTADO NOS TEXTOS DE TRANSCRIÇÃO	110
6.4	INDÍCIOS DE AÇÕES POTENCIALMENTE DESENVOLVIMENTAIS DOS PROFESSORES	116
6.4.1	O que Dizem as Prescrições: Diagnóstico do Nível de Desenvolvimento Real (DR) dos docentes	117
6.4.1.1	Nível de desenvolvimento real (DR) dos professores representado na SD	120
CAPÍTULO VII MOVIMENTO 2 DA DISSERTAÇÃO		143
7.1	AS AÇÕES E O AGIR NOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO INTERVENTIVA (MFI's)	143
7.2	O MDG COMO INSTRUMENTO “PANO DE FUNDO” DA FORMAÇÃO	146

CAPÍTULO VIII MOVIMENTO 3 DA DISSERTAÇÃO	168
8.1	MEDIAÇÕES FORMATIVAS: APROPRIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE TRABALHO E DESENVOLVIMENTO DOCENTE 168
8.2	O PERCURSO DE ELABORAÇÃO DA SD 170
8.2.1	A planificação final da SD 173
8.3	A MATERIALIDADE DO DESENVOLVIMENTO: CAMINHOS PERCORRIDOS 176
8.3.1	O Plano de Trabalho: do saber a ser ensinado ao trabalho planificado 195
8.4	OS INDÍCIOS POTENCIALMENTE DESENVOLVIMENTAIS DOS PROFESSORES 203
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS 209
9.1	CAMINHOS PERCORRIDOS: ENTRE AS CONTRIBUIÇÕES, AS LIMITAÇÕES E APONTAMENTOS PARA O FUTURO 220
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICES	231
APÊNDICE A – Questionário.....	232
APÊNDICE B – Relato de Memória da Pesquisadora e Transcrições dos MFI's.....	235
ANEXOS	413
ANEXO A- PLANEJAMENTO DOCENTE / SEQUÊNCIA DIDÁTICA- FÁBUL	414
ANEXO B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA – REGULAMENTO	428
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	445
ANEXO D – Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.....	448

INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O TRABALHO REAL EM UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO UM DESAFIO PROFISSIONAL E ACADÊMICO

Minha trajetória profissional se iniciou no ano de 2000, quando assumi turmas da Educação Básica, no Ensino Fundamental – anos iniciais. Minha inserção foi por meio de concurso público, que exigia habilitação em nível médio, no caso o magistério, mas já cursava graduação em Letras. Por estarmos num sistema municipal, seguíamos orientações e éramos supervisionados pela Secretaria de Educação Municipal.

Lembro que para planejar as aulas, o embasamento era dado através de uma proposta curricular constituída por uma listagem de conteúdos a serem ensinados, não tínhamos clareza da fundamentação teórica, mas havia uma prescrição clara: a de trabalhar a partir de textos. As formações das quais participávamos primavam pela confecção de materiais com intuito de reconduzir práticas tradicionais de ensino e elaboração de muitas atividades que deveriam ser incluídas em nossos planejamentos.

Em 2004, assumi a coordenação pedagógica em uma unidade de ensino, cuja responsabilidade de orientação se restringia a turmas de 1^a e 2^a séries. Nessa época, os encaminhamentos didático-pedagógicos das aulas de Língua Portuguesa (doravante LP), eram os de trabalhar com uma proposta fundamentada na teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e seus colaboradores. Os cursos de formação ofertados seguiam a orientação do material do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), cujo objetivo era desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor alfabetizador. Esses momentos, considerados efetivos, eram contínuos para o grupo de coordenadores, ministrados pelos próprios assessores da Secretaria, com formações acadêmicas advindas da pedagogia ou de outras áreas, menos da área específica dos estudos da linguagem.

Durante todo o percurso no qual acumulei os cargos de professora e coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pautei o meu trabalho por uma concepção em que os elementos básicos do trabalho do professor

não se encontravam isolados, mas articulados em uma rede de relações sociais existentes naquele contexto sócio-histórico particular, um sistema educacional, no qual me encontrava inserida. Nesse contexto, construí uma concepção de ensino de língua que se pautava sob as bases da perspectiva construtivista¹, principalmente, na alfabetização.

Para os demais anos de escolaridade, ou seja, após a alfabetização, da 2ª série a 4ª série, que correspondem aos 3º a 5º anos atuais, embora não tivéssemos nos apropriado de fundamentos das propostas de Vigotski² e Bakhtin, autores que privilegiaram a dimensão interativa das atividades humanas, de grande alcance para os estudos da linguagem, no caso de Bakhtin; e da educação, no caso de Vigotski, planejávamos as aulas de LP com foco na leitura, produção escrita (redação) e gramática, numa visão estruturalista da linguagem.

Para as aulas de leitura, selecionávamos os textos e planejávamos questões sobre eles com o intuito de trabalhar “a interpretação”, mas o que acontecia de fato eram atividades cujas finalidades se restringiam à: a) extração e/ou à fixação dos sentidos superficiais do texto; b) para o ensino da gramática, mesmo partindo de um texto, retirávamos palavras e frases descontextualizadas com o objetivo de enfatizar a classificação, a conceitualização para, sobretudo, entender e seguir as prescrições em relação aos conteúdos gramaticais; c) para a produção escrita e com a ideia de aumentar a fluência escrita, propúnhamos “oficinas da escrita”, de modo que os alunos descrevessem e/ou narrassem situações vivenciadas por eles ou, em outros momentos, trabalhávamos com a exposição de imagens - temas sobre os quais se articulavam consignas ou comandos para que os alunos produzissem seus textos. Esses objetivos eram bem centrados em uma visão estruturalista da constituição de textos a partir da organização interna, ou seja, se pautava nas tipologias tradicionais de estruturação dos textos, principalmente, a narração e a descrição.

¹Os autores: Dermeval Saviani (2012), Newton Duarte (2001), Martins (2015) e Francioli (2012), conceituam a perspectiva Construtivista como uma concepção “hegemônica”, ou seja, a que exerce maior influência em termos das ideias pedagógicas no campo da alfabetização brasileira. Fundamentada sob a base epistemológica genética, formulada pelo biólogo genebrino Jean Piaget (1896-1980), amparada no idealismo kantiano e no método positivista lógico-formal. Ao seguir toda essa base teórica, em 1970, Ferreiro e seus colaboradores iniciaram as pesquisas experimentais sobre a escrita, as quais resultou na obra “Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999). Obra que, em 1985, chegou ao Brasil e que desde então se consagrou como a resolução do problema do analfabetismo, modificando os rumos da orientação pedagógica acerca da alfabetização.

²Adotaremos a grafia Vigotski, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

No ano de 2009 aceitei um convite para coordenar o trabalho pedagógico, na disciplina de LP, de toda a Rede de Ensino. Responsável pelo atendimento das etapas da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, iniciei uma trajetória de trabalho que se estende até hoje, ano letivo de 2017. Nossa principal função, desde então, quanto à especificidade da disciplina, é a de elaborar uma Proposta Curricular, proporcionando orientações teórico-metodológicas e didático-pedagógicas, acompanhando da operacionalização do ensino junto aos gestores e aos professores, por meio de formação continuada, visitas às escolas, encontros e reuniões.

Logo nos primeiros meses de trabalho, já me deparei com problemas a serem resolvidos para que pudesse iniciar as primeiras proposições do ensino em LP. Nessa direção, havia a necessidade inicial de definir e nos firmamos, enquanto Rede de Ensino, em um quadro epistemológico, teórico e metodológico norteador para que dessa forma direcionássemos o trabalho pedagógico das disciplinas e especialmente o de LP. Para o cumprimento dessa meta, partimos da premissa de que era crucial a reflexão sobre o que compreendíamos e qual o nosso posicionamento sobre os nossos objetivos em relação à educação e ao ensino da língua; à função da escola na sociedade; ao papel da linguagem e do discurso como o espaço em que se produz sentido e se constrói a cultura.

Após dois anos de efetivos estudos dos referenciais teóricos, pudemos delinear os fundamentos que passaram a nortear as nossas concepções: as bases filosóficas do Materialismo Histórico Dialético (Marx), fundamentando as reflexões principalmente na vertente da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotsky, Luria, Leontiev e Elkonin) e da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani). Sob essas vertentes, encontramos o caminho para que pudéssemos contribuir com propostas de trabalho pedagógico formadoras de sujeitos críticos e criativos, capazes de compreender diversos modos de realização da linguagem em sua inserção nas relações sociais de aprendizagem e de construção do conhecimento.

No desenvolvimento desse percurso, conforme apropriávamos dos preceitos teóricos, procurávamos (re)constituir e (re)conduzir o trabalho de orientação teórico-metodológica da disciplina. Concomitante ao estudo das bases, no que se refere às especificidades da LP e até mesmo para orientar os encaminhamentos metodológicos, o grupo foi se aproximando da abordagem sócio-histórica /interativa

de linguagem pautada nos referenciais dos autores russos Bakhtin e Volochinov (2004), da sua perspectiva dialógica da linguagem, compreendendo-a como manifestação histórica e socialmente constituída nas interações entre sujeitos, materializadas por meio dos gêneros discursivos, conceitos a serem abordados de modo aprofundado no referencial teórico. Assim, tomando o discurso materializado/manifestado por meio de textos quando produzidos e, partindo do pressuposto que todo o texto se organiza dentro de determinado gênero, orientamos os encaminhamentos didáticos pedagógicos da disciplina, concentrando a utilização dos gêneros textuais como objetos de ensino (PCN, 1997).

Nessa assertiva, conduzimos as primeiras orientações teórico-metodológicas iniciadas com a rede de professores por meio da formação continuada. Seguiram-se estudos sobre a concepção de linguagem como interação social, na vertente de uma língua real, que existe a partir das relações sociais e através das práticas discursivas concretizadas em textos orais e escritos denominados de gêneros textuais. Nessas condições, objetivávamos a compreensão de uma abordagem de trabalho com a língua para além das regras pautadas na prescrição gramatical, mas sim considerando “que as línguas se fundam em usos” (MARCHUSCHI, 2001, p.16), pois é por meio dos usos no discurso que se determinam suas manifestações e formas.

Seguindo tais pressupostos e de forma a conduzir um procedimento de Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991) dos gêneros para a condução do ensino de língua, concentramos nossa orientação no modelo dos autores genebrinos, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), intitulado como *Sequência Didática* (doravante SD), cuja ferramenta é definida pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p.97).

Para o desenvolvimento dessa prática pedagógica, investimos maciçamente nos cursos de formação continuada em serviço, ao longo do ano letivo, ministrados pelos próprios assessores e demais contratados, que em nossa região são considerados como pesquisadores renomados da área, a saber: Elvira Lopes Nascimento (UEL), Maria Ilza Zirondi (UEL), Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP) e Claudia Valeria Doná Hila (UEM) que desenvolvem trabalhos na perspectiva interacionista da linguagem, indo ao encontro de nossas necessidades.

Além desses cursos, houve o assessoramento por meio de reuniões e visitas às escolas, de modo que pudéssemos ter contato com planejamento docente (doravante PD); com as atividades de ensino planejadas pelos professores realizamos conversas face a face para dirimir as dúvidas e orientar o trabalho pedagógico; reuniões e encontros com os gestores das escolas objetivando também a formação para o próprio coordenador escolar; elaboração de planos de trabalhos (PT) trimestrais pelos quais foram delimitados e explicitados os conteúdos a serem ensinados, a progressão e grau de complexificação de cada conceito e os objetivos de ensino de cada conteúdo.

Essas situações de interação podem, também, ser consideradas como momentos de formação tanto para a assessora quanto para os professores, além de fornecer um panorama das necessidades, conflitos, pontos positivos e negativos no andamento do trabalho orientado.

Nesses momentos foi possível detectar fragilidades quando analisamos os Planejamento Docente (PD) com suas respectivas atividades de ensino desenvolvidas para aplicação aos alunos, bem como as tensões provocadas pela proposta teórica e metodológica acerca do ensino, tendo por base os gêneros textuais. Os resultados dessas análises nos revelaram que os gêneros textuais vêm sendo utilizados como “mote” para o ensino descontextualizado da gramática; no eixo da leitura, para o tratamento de conhecimentos superficiais do texto e no eixo da produção textual, a ausência de atividades escritas relacionadas ao gênero. Quanto à aplicabilidade das atividades de ensino estas constituíam dispositivos didáticos que direcionavam a um ensino superficial, sem sistematização dos conteúdos, ou com sistematização fragmentada, por meio de uma sequência de atividades de ensino descontextualizadas do gênero estudado.

Ainda, dentre os problemas diagnosticados explicitamos alguns outros que, nesse decorrer, foram apontados por Zironi (2013), em sua pesquisa de doutorado, que foi realizada junto aos professores dessa mesma rede municipal de ensino:

a) Inicialmente os professores acreditam que têm conhecimento suficiente e agem de maneira relativamente segura ao tratar dos conteúdos de LP e do ensino, pois acreditam trazer conhecimentos suficientes para a realização das SDs. Isso ocorre, geralmente, por já terem participado de outros cursos de formação e pela temática e perspectiva teórica proposta no curso se aproximar daquilo que já

vinham realizando em outros momentos de sua formação, como em palestras, reuniões pedagógicas, assessoria pedagógica etc.

b) As concepções de ensino de Língua Portuguesa ainda se atêm a uma divisão entre aquilo que envolve a vida cotidiana e social e o universo escolar. Essas concepções estão arraigadas ao uso de textos considerados escolarizados, principalmente, os vinculados aos livros didáticos e às práticas cotidianas que garantem um acúmulo de experiências daquilo que dá mais certo ou não.

c) As atividades propostas se baseiam quase exclusivamente em cópias de textos/atividades que, descontextualizadas, nada dizem aos alunos. Ainda há receio em trabalhar com texto de gêneros pertencentes ao seu cotidiano, como embalagens, panfletos, cartazes, notas, receitas etc.

d) As atividades escolares são planejadas com base em “achismos” e apenas abordando os aspectos relacionados ao texto.

e) Há resistências dos professores que sem ter conhecimento teórico suficiente, não conseguem estabelecer motivos e interesses para descortinar, tecer novos significados para o ensino e a aprendizagem.

f) São gerados inúmeros conflitos em relação à elaboração da pretendida SD, geralmente, aspectos controversos, equivocados, aligeirados, superficiais entre outros.

Além desses, percebemos que não havia somente fragilidades na conduta e planejamento do professor, ou até mesmo que seria a questão de tempo para a sua formação e apropriação dos encaminhamentos necessários para o trabalho baseado nessa metodologia e perspectiva de ensino. Sobretudo, por avaliar e concluir que o documento prescritivo oficial – a base curricular municipal existente – também apresentava lacunas, ocasionando:

a) A falta de unidade de trabalho do ensino da língua nos anos de escolaridade (de uma mesma escola e entre as demais escolas da Rede de Ensino);

b) A progressão dos conteúdos e seus objetivos (que acabam ficando ao encargo de cada professor), o que gerava uma organização diferenciada do ensino em cada unidade escolar (uma situação subjetiva de trabalho em rede);

c) A falta de direcionamentos objetivos claros do que ensinar (o que dificulta a elaboração dos planos de aulas pelo professor atuante);

d) Os professores com dificuldades de elaborar um plano de trabalho a

partir das dimensões ensináveis (por não conhecerem os aportes teóricos das teorias da linguagem ou das didáticas específicas do campo da linguagem);

Dessa forma, para atender essas necessidades, nós assessores pedagógicos elaboramos uma proposta de organização curricular da disciplina, cujo objetivo era o de apontar as dimensões ensináveis dos gêneros de textos, de modo a tornar mais claro quais conteúdos mínimos deveriam ser levados em consideração para a elaboração do planejamento docente. Esse foi o caminho que encontramos para que mudanças no ensino aprendizagem da Língua viessem a ocorrer.

Portanto, diante desse contexto que afeta a aprendizagem dos alunos e na assertiva de uma intensiva efetivação de formação continuada aos professores justifica-se a necessidade premente de realização desta pesquisa. Em outras palavras, pretendemos buscar alternativas e soluções que possam minimizar esse quadro. Da mesma forma, ao apresentar os resultados de nossa pesquisa, estaremos contribuindo para o quadro de construtos teóricos, para pesquisas realizadas na área dos estudos da linguagem e da formação de professor, além de compartilhar uma proposta de formação para a implementação do ensino da Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.2 MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA: CONFLITOS E TENSÕES EMERGENTES DA ATIVIDADE PROFISSIONAL

Enquanto assessora de ensino de LP da Rede Municipal de minha cidade, percorro uma trajetória complexa e conflituosa, demarcada por momentos de escolhas permanentes; de condução e recondução de encaminhamentos didático-metodológicos; de enfrentamento de conflitos interiores (provocados pela consciência dos meus próprios limites em relação aos conhecimentos para guiarem as ações) e exteriores (para lidar com os vários níveis de abrangência da atividade profissional); as dificuldades e fragilidades enfrentadas com o sistema, com o outro, com as prescrições, etc.

Nessa direção, a complexidade dessa tarefa encontra em Leontiev (1983, p.83) a justificativa para nossa pesquisa, quando o autor postula que a instauração de necessidades estimula a busca de objetivos a serem alcançados para que haja a transformação.

Dessa forma, tanto na condição de assessora de ensino quanto de pesquisadora-acadêmica delimitei como objetivos principais desta investigação:

- *Analisar como está sendo compreendido-interpretado pelo professor o percurso dos conteúdos propostos para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I (EFI);*
- *Até que ponto os instrumentos (Gêneros Textuais, a PCM, o PT, a SD) implementados e disponibilizados aos professores nos processos formativos estão colaborando para a efetivação de sua prática pedagógica.*

A hipótese que busco averiguar é se todo o agir empreendido pela assessoria, por meio das formações e “disponibilização” de instrumentos mediativos, está constituindo um caminho propulsor para a consequente melhoria das práticas pedagógicas/ou dos planejamentos dos professores.

Para delinearmos os objetivos específicos, decorrentes do propósito maior e a partir da complexidade daquele contexto, emergem as seguintes questões que norteiam a pesquisa:

- 1) *Qual é a compreensão dos professores acerca dos fundamentos teóricos metodológicos apresentados na Proposta Curricular Municipal (doravante PCM) e do Plano de trabalho (PT) da disciplina de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao foco nos gêneros textuais e SD?*
- 2) *Como está estruturado o trabalho de ensino (sequências didáticas) elaborado pelos professores antes (diagnóstico do DR) do processo de mediação formativa (MFI)?*
- 3) *O MFI implementado pela Assessora da Rede Municipal colabora para instaurar a compreensão dos professores sobre as capacidades docentes requeridas em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pelas prescrições e instrumentos de trabalho (PCM e PT), apresentando-se como um instrumento mediador e capaz de transformar o agir pedagógico?*

- 4) *Como está estruturado o trabalho de ensino (SD) elaborado pelos professores após o processo de mediação formativa?*
- 5) *A SD final elaborada dá indícios de uma nova forma de agir? Essa evidencia o processo de desenvolvimento dos professores?*

A partir desses questionamentos, delineamos os objetivos específicos da pesquisa:

- 1- *Investigar em que medida o agir implementado pela assessoria pedagógica de LP, por meio das prescrições (PCM e PT), está se refletindo nos planejamentos docentes.*
- 2a- *Investigar como e o que os professores compreendem acerca dos aspectos estruturantes do planejamento e organização dos conteúdos didáticos, antes MFI (diagnóstico do DR) no que se relaciona à didatização das práticas discursivas de referência (gêneros textuais) e modo de organização em sequências didáticas (SD), conforme a PCM.*
- 2b- *Buscar indícios do agir configurado na SD de acordo com a forma como ressignificam/retextualizam/recontextualizam a Proposta Curricular.*
- 3- *Investigar, nas práticas formativas no local de trabalho, quais instrumentos técnicos e semióticos são acionados pela assessora/formadora/pesquisadora para promover a mediação instrumental que visa ao desenvolvimento dos profissionais.*
- 4- *Analisar como está estruturada a SD elaborada pelos professores após o processo de mediação formativa.*
- 5- *Buscar indícios como e em que medida os conceitos trabalhados nas práticas formativas no local de trabalho se manifestam no planejamento e elaboração das SDs com base na nova organização curricular.*

1.3 O CORPUS DA PESQUISA

Os dados aqui apresentados são constituídos a partir de uma experiência de trabalho realizada numa rede municipal de ensino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (EFI), representada pelo agir desempenhado pela assessora pedagógica de LP. Conforme já explicitado na introdução, na expectativa de buscar a melhora da gestão educacional no município focalizando, o enfoque desta

pesquisa recai sobre os impactos gerados pela implementação de uma nova proposta de organização curricular em relação ao quadro epistemológico, teórico e metodológico que lhe dá sustentação, sobretudo relacionado à disciplina LP, buscando evidências na linguagem – como instrumento simbólico e psicológico que medeia às ações humanas – no agir representado pelas professoras e o que essas representações revelam sobre o trabalho profissional apresentado na proposta curricular.

Além da apresentação do documento prescrito, que será melhor explicado e justificado no Capítulo IV aos dados gerados serão agregados à compilação dos resultados suscitados junto aos professores, nos encontros realizados em uma escola de EFI, no período de abril a agosto, do ano de 2016. Esses encontros aconteceram nos momentos de Hora Atividade, destinados “à preparação e à avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a família e a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional”³ (Lei n. 2532/2012 – Art. 33, § 1º).

Dessa forma, a escolha da referida escola dentre as 17 unidades de EFI da rede educacional se iniciou primeiramente pelo contato com as gestoras junto ao departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (doravante SEMED⁴), pela necessidade do comparecimento dos assessores pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática para realizarem momentos interventivos junto aos professores que estavam apresentando dificuldades no planejamento e fragilidades na execução do trabalho pedagógico em sala de aula. O segundo critério foi pela demonstração de interesse e manifestação de aceite quando apresentei que eu poderia estar realizando esta ação como representante da SEMED, mas assumindo o papel de pesquisadora. Tais intervenções se realizariam fora do meu horário de trabalho, por um período e com sistematicidade maior, pois enquanto assessora nos deparamos com uma grande demanda de trabalho, com prioridades a serem atendidas que não nos permitem garantir a sistematicidade e frequência junto a esses momentos. Pensando na riqueza dos detalhes da pesquisa, a escola é

³Lei nº 2532/2012 que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Cambé – PR.

⁴O Departamento Pedagógico compreende um dos setores da Secretaria Municipal de Educação. É neste departamento que atuo como assessora pedagógica, segundo o próprio Organograma da Secretaria.

constituída ao mesmo tempo por professores com grande experiência de trabalho e ingressantes na rede municipal de ensino.

Assim, com esses dados em mãos, levei para apreciação da Secretária Municipal a proposição do projeto de pesquisa que constituiu um duplo processo de investigação: a) do meu próprio trabalho profissional como assessora pedagógica, transformado em objeto da investigação científica-acadêmica; b) dos movimentos dos professores no momento de formação continuada em serviço.

CAPÍTULO II

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta pesquisa pretende investigar a compreensão que o professor faz da proposta curricular da SEMED e do PT, ambos documentos prescritivos que definem as tarefas, os objetivos, os resultados de aprendizagem esperados, “pré-definindo as responsabilidades dos agentes envolvidos” (MACHADO, 2009, p.81), na análise da atividade de trabalho desenvolvida por ele, por meio da elaboração do planejamento das aulas de LP, em que emprega seu entendimento para transpor didaticamente aos alunos os conteúdos a serem ensinados.

Este capítulo tem como objetivo tecer considerações sobre a importância da formação inicial e contínua como propulsora de desenvolvimento das capacidades docentes, de modo que os momentos formativos não contemplem as abordagens que privilegiem o pragmatismo e, conseqüentemente, o esvaziamento e a desvalorização do professor.

Desse modo, para compreendermos as formas de implantação e os ideários de alguns modelos e programas de formação de educação continuada que marcaram a história da educação brasileira, por meio de uma retrospectiva, tentamos explicitar as teorias da educação vigentes em cada época. A fim de contemplar o contexto macro situado (educação brasileira) para, assim, entender como esses influenciam e reverberam nas instâncias dos sistemas de ensino, no caso, a Rede Municipal de Ensino contemplada em nossa pesquisa.

Para isso, apresentaremos o modelo de proposta de formação continuada instalada nessa Rede de Ensino, a fim de tecer algumas considerações embasadas na literatura existente e nos documentos oficiais que dispõem sobre a formação continuada.

Acreditamos que trazer à discussão os princípios que embasam as propostas de formação dos professores permite a compreensão das condições sócio-históricas de trabalho, além de favorecer uma reflexão mais ampla da realidade para assim poder ter uma posição ativa, não alienante.

2.2 BASES EPISTEMOLÓGICAS MARCANDO CAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Saviani (2002) em seu livro *Escola e Democracia* contextualiza historicamente as teorias educacionais, vinculando-as pelo critério da criticidade, em que analisa as relações marcadas entre a educação e sociedade, classificando-as em três grupos: *teorias não-críticas*, *teorias crítico-reprodutivistas* e *teorias críticas*.

As *teorias não críticas*, segundo o autor, partem do pressuposto de que a educação tem autonomia em relação à estrutura da sociedade, que pode equalizar as relações sociais, concebendo a sociedade como um todo harmonioso que requer apenas alguns ajustes momentâneos e localizados, para atenuar o desequilíbrio social. Fazem parte dessa categoria as tendências pedagógicas da Escola Tradicional, Escola Nova e Tecnista. Já, as *teorias crítico-reprodutivista*, define Saviani, compreendem a educação como determinismo da sociedade, ou seja, a educação reproduz a ordem social, não percebendo as contradições da educação escolar no contexto social. Constituem essa categoria as tendências pedagógicas denominadas por Duarte (2001) como “as pedagogias do “aprender a aprender”⁵ (Pedagogia da Competências, Empreendedora e Multiculturalista).

Para Saviani, as *teorias críticas* compreendem a educação no movimento histórico da própria sociedade, sendo capaz de transformar a realidade por meio da socialização e apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos. Esse grupo é representado pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Partindo dos três grupos de tendências pedagógicas, e sobretudo as condições de desenvolvimento da educação implementadas a partir de tais teorias, podemos compreender conforme Saviani (2002, 2007), que até a década de 1920, sob influência da pedagogia tradicional, preconizava-se a defesa da valorização do professor e do conhecimento, em detrimento do aluno.

Sob críticas fomentadas pela pedagogia Nova, a Escola Tradicional não conseguiu “realizar seu desiderato de universalização (*nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos*)” (SAVIANI, 2002,

⁵ Conceito elaborado por Newton Duarte, o qual caracteriza as correntes educacionais contemporâneas de base construtivistas. Para melhor compreensão, ler “As pedagogias do Aprender a Aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?

p.7, destaque nosso) e, foi por volta de 1970 que a Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista, com base nos estudos epistemológicos de Jean Piaget e John Dewey⁶, ganharam força. Essas concepções relegavam ao aluno o foco do ensino às suas necessidades e interesses, de modo a respeitar suas potencialidades e individualidades, ou seja, o processo educativo passa a ser dirigido *pelos* alunos e não *a* eles. Dessa forma, de acordo com Saviani essas tendências eram não-críticas.

Assim, a contrapor o enfoque dado pelas pedagogias Nova e Tecnicista ao aluno, e colocar o docente no “centro” do processo educativo, constitui-se a finalidade dos estudos desenvolvidos a partir desse período, gerando um contexto de busca de valorização do professor. Foi nessa época que as teorias crítico-reprodutivistas ganharam seu escopo e a Pedagogia do Professor Reflexivo e das Competências emergiram com muita força e se fazem presentes na atualidade (FACCI, 2004; DUARTE, 2008).

Facci (2004, p.41) esclarece que essa abordagem teve início na Inglaterra, na década de 1960, e nos EUA, nos anos de 1980, emergindo “como reação à concepção tecnocrática do professor, que enfatizava a aprendizagem de técnicas, ao racionalismo técnico”. O ideário concebido por essas teorias trouxe à tona uma abordagem de formação de professores voltada ao saber experiencial do professor como a fonte do saber, em que os saberes relativos ao desenvolvimento profissional docente devem ser aqueles construídos na e pela prática, colocando a formação de competências como substituta da formação teórica. Essas ideias foram influenciadas num primeiro momento por Donald Schön que defendia uma epistemologia pautada pela construção de conhecimentos a partir de um “saber-fazer fazendo” (TEIXEIRA, 2013).

Duarte (2003), em seu artigo intitulado “*Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)*”, argumenta que Schön adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico, científico e acadêmico, cujo ideário é influenciado por autores de referência no campo de

⁶ Segundo John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que influenciou o pensamento pedagógico e o movimento da Escola Nova (FACCI, 2004, p.45).

formação de professores, representado por Maurice Tardif (2000)⁷, Philippe Perrenoud (2002)⁸, Zeichner (1993)⁹ e Nóvoa (1997)¹⁰. Nesse sentido, Duarte afirma que

A epistemologia e a pedagogia adotadas por Schön levam, portanto, assim como acontece com outros autores no campo da formação de professores, ao tema da alegada inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles os professores. Reafirmo o que já afirmei acima: de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria” (DUARTE, 2003, p.619).

Com base nos conceitos defendidos pelo autor supracitado e demais autores como Saviani (1995), Arce (2001), Martins (2010), Facci (2004), Teixeira (2013), tais propostas valorizam o conhecimento tácito (cotidiano), a construção espontânea de conhecimentos, o esvaziamento da educação escolar e a centralização na “prática reflexiva” do docente, desconsiderando a escola como *lócus* fundamental para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, a valorização do professor.

Para esses estudiosos, essa linha de raciocínio está atrelada aos princípios do contexto das reformas educacionais da década de 90 que estavam implicadas na essência e nos modos de produção do sistema capitalista, em atendimento ao caráter adaptativo do trabalhador. Essa abordagem preconizava que quando o trabalhador melhorasse seu desempenho profissional, atenderia as mudanças dos

⁷TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p.5-24, 2000.

⁸PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

⁹ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

¹⁰NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

processos produtivos, sendo que para isso seria imprescindível dotá-lo de uma formação geral mais sólida ao treinamento em serviço, formando-os com o mínimo de conhecimento para apenas operar a produção. Nessas assertivas Teixeira (2011, p.71) alerta:

É nesse sentido que devemos compreender o movimento aparentemente contraditório que se apresenta nas proposições e reformas educacionais contemporâneas. Ao mesmo tempo que se defende a ampliação do acesso à educação básica, se providencia seu esvaziamento por meio do cerceamento da formação humana àquelas competências requeridas pelo mundo do trabalho, pela intensificação da exploração e pela justificação da exploração social.

Arce (2001, p.267) também supõe que a entrada dessas teorias no Brasil e a sua utilização estão presentes na sociedade e na escola, no qual argumenta que os preceitos neoliberais fornecem ao

professor um novo status enquanto técnico da aprendizagem, o de ser um profissional reflexivo, que não poderá, com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso" (ARCE, 2001, p.267).

Com base nessas assertivas há, então, assinalado de que o professor não será chamado para pensar teoria, mas sim para apenas agir e refletir sobre sua prática.

Contudo, esses estudiosos, com base nas proposições mencionadas, defendem uma formação docente que vai ao encontro dos pressupostos das tendências críticas, ou seja, reiteram que a formação de professores necessita estar embasada em fundamentos históricos-sociais, filosóficos, políticos e com rigor da cientificidade didático-metodológica. Acreditam que o professor, de posse dos conhecimentos científicos internalizados, será capaz de ensinar e mediar o conhecimento ao aluno, de modo que esse supere "os conhecimentos da vida cotidiana em direção a um conhecimento sistematizado que permita uma reflexão mais ampla da realidade" (FACCI, 2010, p.232).

Dessa forma, nega-se uma posição fundamentada nos ideários não-críticos e crítico-reprodutivistas e valida as tendências críticas preconizadas pelas correntes teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, pois essas compreendem a escola como *lócus* e equalizadora do saber historicamente

sistematizado, que preza pela transmissão de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos para transformar a consciência sem perder de vista

“[...] que a teoria, por si mesma, não transforma a realidade (...) que essa transformação exige a formação de indivíduos aptos a fazê-lo (...) não ignora que a prática esvaziada da teoria resulta em espontaneísmo, isto é, resulta no (...) fazer pelo fazer (MARTINS, 2013, p.312).

Assim, compartilhando da defesa de uma formação docente que vai ao encontro dos pressupostos de tendências críticas, cujas teorias de base consideram o método dialético de Marx, a formação e transformação da consciência humana à luz da teoria vigotskiana, a compreensão do resgate do papel da educação escolar, cujo princípio é possibilitar a apropriação do conhecimento científico, preceito da pedagogia Histórico-Crítica, considera-se a primazia pela centralidade de um trabalho fundado em uma **sólida formação teórica**. Assim, entende o professor como um intelectual, em que à medida que tenha conhecimentos científicos internalizados torna-o capaz de superar os conhecimentos da vida cotidiana, permitindo-o uma reflexão mais ampla da realidade, opondo-se a valorização do conhecimento tácito.

Na seção a seguir, contextualizaremos o modelo de formação continuada instalado no município em pesquisa, a fim de observarmos como e qual dos modelos de formação continuada tem-se reverberado na prática implementada.

2.3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: REALIDADE INSTITUÍDA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

No que tange à formação continuada, em âmbito nacional há documentos oficiais que legalizam, definem e apresentam diretrizes para organização e funcionamento dos Sistemas de Ensino dos Estados e Municípios. Dentre esses documentos destacamos a LDB, nº 9394/96, a qual define que os Sistemas de Ensino devem promover investimentos na capacitação do quadro docente e, ainda, favorecer a valorização dos profissionais da educação, indicando progressão funcional baseada na titulação e avaliação de desempenho. Dentre os artigos que estabelecem essas diretrizes citamos:

Art.61. **A formação** de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos **diferentes níveis e modalidades de ensino** e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: **I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço** (LDB, 1996, grifo nosso).

...

Art.67. Os **sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação**, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: **II- aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (LDB, 1996, grifo nosso).

Outra lei que se fez importante para a manutenção dos programas de formação continuada é a Lei nº 9424/96 que instituiu o FUNDEF, sendo que esta estabeleceu que 60% dos recursos subvinculados para o Ensino Fundamental deveriam ser aplicados na remuneração e capacitação de Base Legal para Institucionalização da Formação Continuada.

Organizados e tendo que cumprir as determinações legais, os Sistemas de Ensino devem então elaborar, viabilizar projetos de formação continuada aos *profissionais da educação*¹¹, de modo a constituir suas **políticas-públicas** de implementação.

Nessa condução, de modo a cumprir as legalidades das propostas do Ministério da Educação (MEC) os Sistemas de Ensino (âmbito estadual e municipal) têm ofertado, segundo Lanferdini (2012), diversas modalidades de propostas de formação continuada, tais como: Semana Pedagógica, Cursos, Simpósios, Encontros, Congressos, Palestras, Fóruns, Conferências e Grupos de Estudos, com o objetivo de promover o desenvolvimento educacional. Para a autora, mesmo que advindas diversas iniciativas do âmbito federal e estadual, essas ainda não retratam processos de implementação de políticas públicas suficientes para o desenvolvimento a contento das habilidades profissionais.

Sendo essas demandas insuficientes, Teixeira (2013, p.18) após analisar as proposições teórico-epistemológicas dos documentos oficiais, em nível federal, para a formação de professores, evidenciou que esses anunciam um claro

¹¹ Conforme Documento Referência da CONAE, 2010, o termo Profissionais da Educação é compreendido “ao se referir aos professores, especialistas e funcionários de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino”. Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf.

posicionamento de descaracterização do papel do professor à medida que a formação teórica e acadêmica desses fica relegada, tomando como primazia os saberes relativos ao desenvolvimento profissional docente pautado pela formação por competências e pela prática reflexiva.

Assim, diante do grande desafio apontado para a implementação de uma política de formação continuada de professores e na tentativa de superação dos princípios apontados para os encaminhamentos da proposta, essa Rede Municipal de Ensino, *lócus* da pesquisa, vem por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tentando viabilizar tal empreendimento.

Elucidamos que essa Rede de Ensino segue normas e orientações propostas pelo Sistema Estadual, pois o município não tem instituído um sistema municipal de educação, sendo assim é conveniada à Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), em que este órgão delibera acerca das questões de autorização e funcionamento da rede, bem como promove reuniões técnicas e formação continuada, somente, aos assessores das secretarias de educação.

Esses encontros proporcionados aos assessores acontecem anualmente, na modalidade presencial, com carga horária mínima, destinados a assuntos de orientações legislativas e pedagógicas. Para os encontros de cunho pedagógico são proporcionados momentos de estudos constituídos por leitura e análise de textos, seguidos de debates e por vezes por perguntas a serem respondidas em grupos entre municípios e/ou individualmente. Também, há momentos de apresentação de seminários em que os assessores dos municípios compartilham suas experiências organizacionais e pedagógicas, com foco em conteúdos das disciplinas nas áreas do conhecimento. Esses momentos são proporcionados para um grupo em específico, que atende a etapa – anos iniciais, as titulações/formações acadêmicas da maioria desses profissionais centram-se em cursos de Pedagogia.

Contudo, essa modalidade de formação tem se constituído como espaço para discussão de questões subjetivas, quando se volta para depoimentos das experiências específicas de cada Rede de Ensino, na qual a abordagem dos conteúdos teóricos e científicos ficam relegados à prática restrita ao cotidiano, de forma pragmática e utilitária, perdendo de vista as possibilidades de sínteses explicativas por meio da teoria.

No âmbito da Rede de Ensino Municipal, as formações são elaboradas,

viabilizadas e mantidas aos profissionais da educação pela Administração local, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), responsável pela gerenciamento da pasta.

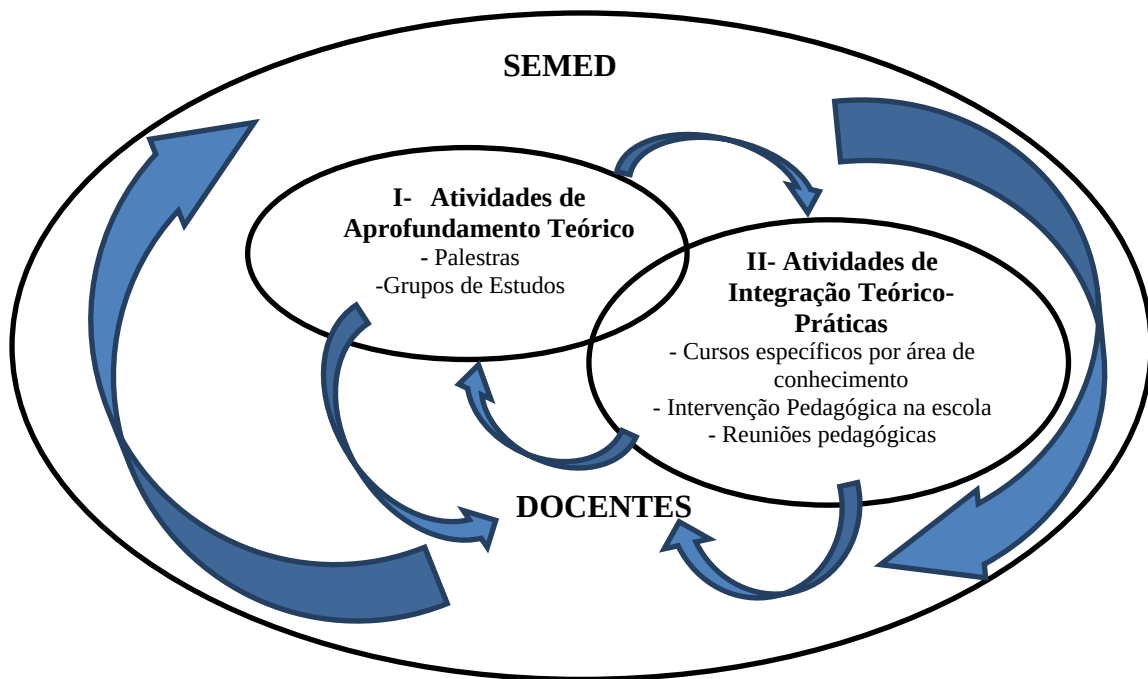
Com base, em documentos fornecidos pela SEMED, a formação continuada é ofertada aos professores ao longo do ano letivo de forma contínua, por considerarem a importância dos estudos permanentes e coerentes entre si. Para tanto, em seu planejamento são previstos dois momentos de formação com palestras gerais, uma no início do ano letivo e outra no retorno do recesso escolar, do mês de julho, cujo objetivo é efetivar os estudos acerca dos referenciais teóricos do campo da psicologia e da pedagogia.

De forma a acrescentar e dar continuidade a esses momentos, há proposições de estudos e discussões permanentes para edificar a formação, e não deixá-la reduzida aos intervalos de início, meio de ano letivo. Nessas condições se apresentam as demais proposições:

- Cursos específicos por área do conhecimento, em horário de trabalho, dirigido aos professores de acordo com sua função atuante, naquele ano letivo, ministrados por professores mestres/doutores contratados e/ou pelos Assessores Pedagógicos, com carga horária de 20 a 32h;
- Cursos e grupos de estudos, por área de conhecimento, fora do horário de trabalho, dirigido aos professores de acordo com suas escolhas, ministrados por professores mestres/doutores contratados e/ou pelos Assessores Pedagógicos, com carga horária que varia entre 20 a 120h. Inclui nesses momentos, cursos com adesão do governo federal: Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa);
- Grupos de estudos de embasamentos teóricos, com assessoria de especialistas doutores do campo da psicologia e pedagogia aos Assessores da SEMED.

Baseado em Nascimento (2012, p.320), no quadro esquemático a seguir, apresentamos a configuração das diferentes modalidades que constituem o programa de formação continuada da SEMED:

Figura 01 – Modalidades de formação continuada SEMED



Fonte: Baseada em Nascimento (2012).

Com base nas características desse modelo de formação elaborado e efetivado pela SEMED, podemos notar tentativas de consolidação na prática por uma proposta de formação continuada, a qual deve ter como centro os fundamentos teóricos, na medida em que se prima a reflexão sobre a prática. O objetivo, portanto, é tornar possível ao professor a apropriação dos conhecimentos científicos, para que estes sejam capazes de questionarem, transformarem ou mesmo negarem posicionamentos, condutas que constituem o seu agir e seu trabalho enquanto professor.

Nessas assertivas e de modo a evidenciar como isso vem se consolidando para o professor, trazemos dados do questionário da pesquisa de ZIRONDI (2013), que foi realizada nessa mesma Rede de Ensino, apresentando as opiniões de professores acerca das proposições dos cursos

(...) Todas as que participaram desses cursos ressaltaram a *importância das contribuições teóricas para refletir a respeito da prática*; a retomada de alguns conceitos e pensamentos faz rever a prática, o que proporciona uma reflexão a respeito de posturas e interferências relacionadas ao trabalho. Além disso, é um momento

de trocas com outros professores e de se ter contato com novas tendências educacionais. Por isso, *destacam o valor de conteúdos de formação com teoria e prática*, sendo trabalhados simultaneamente, do mesmo modo a socialização dessas aprendizagens com seus pares para proporcionar uma reflexão a respeito de sua prática e ampliação das possibilidades de trabalho (ZIRONDI, 2013, p.41, destaques nossos).

Nesse contexto, podemos observar que a proposição de formação dos docentes, nessa Rede de Ensino, se fundamenta na **reflexão dos referenciais teóricos** e no **conhecimento científico**, base referenciada por Saviani (2002) às teorias de tendência críticas, possibilitando ao professor a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida e guiada pelo senso comum, ou por uma visão superficial, fragmentada, imediata e imprecisa. Nesse sentido, Facci (2004) assevera que

Se o professor não tem o domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea (FACCI, 2004, p.244).

Tecidas tais considerações, este capítulo buscou contemplar a reflexão sobre as proposições de modelos de formação continuada regidos sob a égide de tendências pedagógicas com objetivos bem diferenciados entre si. Assim, observamos que um modelo de profissionalização docente, fundado em propostas que valorizam o conhecimento tácito, a construção espontânea de conhecimentos, o esvaziamento da educação escolar e a centralização na “prática reflexiva” do docente, encontra-se associado à negação da função da própria natureza do trabalho educativo concebido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.13). Em contraposição a esses ideários entendemos que para analisar criticamente as situações e circunstâncias que se apresentam no trabalho educativo é necessária uma sólida formação de conceitos, fundamentada nas teorias e conhecimentos científicos.

Para tanto, esse conhecimento é primordial para que as instâncias educacionais responsáveis pelos projetos de formação continuada de professores possam vislumbrar proposições que não levem aligeiramento e a secundarização do saber.

CAPÍTULO III

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao considerar a complexa dinâmica do trabalho educacional, concordamos com Machado (2007, p.91) que o avalia numa totalidade¹² complexa, porque nele se entrelaçam elementos que constituem uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico, inserido em um sistema de ensino e em um sistema educacional específicos.

Machado (2007, p.93), referindo-se a essa complexidade afirma que o trabalho docente consiste em uma mobilização do professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação – com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos (de sua disciplina) e o desenvolvimento das capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos. Para isso, o professor se orienta por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Essa complexidade se materializa sob posicionamentos assumidos acerca das concepções de homem, mundo e educação que subjazem às posições epistemológicas gerais, aportes que embasam nossa pesquisa e que assim organizamos:

Na seção 3.2: tomando o conceito de *desenvolvimento humano* como fundador dos objetivos a que esta investigação se propõe, discorreremos acerca dos pressupostos básicos que sustentam a teoria Histórico-Cultural, cujos fundamentos estão ancorados no pensamento vigotskiano. Justificaremos nossa opção teórica

¹²Para Lukács (*apud* CARVALHO, 2008), na dialética marxista o conceito de totalidade é central. Nessa concepção, totalidade significa que determinado fato é um *todo* composto de partes, leis e relações conectadas entre si e em movimento. A *desarticulação* e a *fragmentação* desse todo pode operar uma amputação, eliminando a possibilidade de conhecê-lo. Numa totalidade o conhecimento das partes e do todo pressupõe uma reciprocidade, porque o que confere significado tanto ao todo quanto às diversas partes que o formam são determinações, dispostas em relações, que exatamente perpassam completam a transversalidade do todo, de modo que não pode haver conhecimento de um todo ou de partes dele se, amputada a totalidade, isolados os seus elementos entre si e em relação à totalidade. Não é possível captar a amplitude das partes e da totalidade, uma vez que que só podem ser apreendidas se a análise percorre a transversalidade essencial do todo.

pela Psicologia Histórico-Cultural, bem como sua relevância para os estudos na área da linguagem, uma vez que ela sustenta nossa concepção de homem, cultura e sociedade.

Na seção 3.3: discorreremos acerca do quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) pelo qual buscamos fundamentos para refletir sobre o agir no trabalho educacional representado pela linguagem em situação de trabalho. Ao buscar aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2006), os pesquisadores articulados ao ISD investigam os aspectos relacionados ao trabalho do professor, que compreendem os recursos materiais e simbólicos, internos e externos, para desenvolver de forma plena o seu trabalho, com a finalidade de elaborar continuamente as prescrições, readaptando-as de acordo com a situação, objetivos, interesses, capacidades, recursos e reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento.

Assim, inicialmente, apresentaremos uma síntese do quadro teórico e seus princípios epistemológicos, bem como da explicitação dos procedimentos metodológicos para análise do agir humano pela linguagem, finalizaremos com a exposição de algumas figuras do agir já acrescentadas por estudiosos que se embasam no ISD como quadro teórico central.

3.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A teoria Psicologia Histórico-Cultural foi formulada originalmente pelo pesquisador Lev Semonovich Vigotski (1896-1934), nas primeiras décadas do século XX e refletia o produto do momento político, social, cultural e intelectual vivenciado na Rússia, no período pós-revolução. Esse autor buscou em suas investigações superar a Psicologia vigente, ao postular o devir a ser de uma psicologia científica, de caráter geral, cujo objeto residia na compreensão do decurso do desenvolvimento em que culmina o produto do psiquismo humano, cuja formação subjuga-se à apropriação da cultura e, portanto, não mais voltado somente para análise do produto do psiquismo humano, conforme os postulados da psicologia tradicional.

Para esse fim, Vigotski utilizou-se da filosofia e do método do materialismo histórico e dialético como orientação metodológica de suas pesquisas, visto que esse se encerra nos princípios de análise da totalidade, em que cada fenômeno é

instituído na realidade das condições sócio-históricas, num movimento progressivo que se supera por contradição. Dessa forma, juntamente com outros pesquisadores-Alexei Nikolaevich Leontiev (1904-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), essa escola desenvolveu suas pesquisas respaldadas pelas análises dialéticas entre processo e produto, dimensões naturais e sociais, “que faz da vida humana um contínuo processo de formação” (MARTINS, 2013, p.2).

Nessa direção, no bojo dessas pesquisas sobre a análise do processo de desenvolvimento humano identifica-se que a *atividade consciente* do homem se institui por meio de sua atividade vital, denominada por Marx como *trabalho*, no qual define que é por meio dele que o homem se constitui, moldando sua essência filogenética e ontogenética.

Leontiev (1978), ao analisar o aparecimento e o desenvolvimento dos instrumentos de trabalho, verificou a transformação do pensamento humano, postulando que o homem necessita ter consciência do objeto para saber objetivá-lo na sua ação prática, ou seja, o ser humano é o único ser capaz de idear e produzir conscientemente seus meios de trabalho, com objetivo de atingir a satisfação de suas necessidades. Isso o diferenciou dos animais, concluindo:

Por fim, o pensamento, como o conhecimento humano em geral, distingue-se fundamentalmente do intelecto dos animais porque só ele pode aparecer e desenvolver-se em união com o desenvolvimento da consciência social [...] (LEONTIEV, 1978, p.91).

Luria (1979, p.75), ao defender as raízes do surgimento da atividade consciente do homem, investigadas a partir das peculiaridades e das condições sociais de vida historicamente formadas, destaca três fontes formadoras da atividade consciente: i) o trabalho social com emprego de instrumentos; ii) o surgimento da linguagem e; iii) a transmissão e assimilação da experiência humana acumulada. Para o autor, são essas condições que fizeram ascender à estrutura do comportamento humano, mudando-o radicalmente, surgindo então formas superiores complexas, baseadas na abstração das influências imediatas do meio.

Com grande destaque e outra conquista advinda da vida social humana, Luria (1979) acentua o surgimento da linguagem como “*o meio mais importante de desenvolvimento da consciência*” (p.81, destaque do autor), pois ela reorganiza os *processos de percepção* do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção; muda

essencialmente os *processos de atenção e memória* do homem; permite a libertação do campo sensorial imediato, assegurando o surgimento da *imaginação*; desenvolve o *pensamento abstrato e generalizado*; introduz processos da *vivência emocional*; entre outros processos que Vigotski (2001) denominou de Funções Psicológicas Superiores (FPS).

Para Vigotski (2001), o desenvolvimento das FPS- a memória lógica; o pensamento abstrato; a atenção voluntária; a capacidade de planejar; o comportamento; o raciocínio dedutivo; etc.- são de origem sociocultural e emergem da complexificação das funções psíquicas elementares, mediadas por *signos*.

A respeito dos 'signos', Martins (2013) afirma que são estímulos de segunda ordem, que transformam as expressões espontâneas em expressões volitivas, conferindo ao desenvolvimento psíquico um funcionamento qualitativamente superior e liberto de sua origem biológica e imediata com o ambiente. Nessa direção, Vigotski (1995, p.35, *apud* MARTINS, 2013, p.80) atestou que o desenvolvimento humano é produto da cultura, o qual destaca que o uso de ferramentas e o emprego de signos promoveram a complexificação das FPS, ou seja, "o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito" (MARTINS, 2013, p.46).

Para tanto, nessas relações dialéticas desponta o conceito de mediação, no qual o homem passa por meio dos signos e ferramentas (instrumentos da cultura) a se apropriar da cultura humana, humanizando-se. Neste contexto, Vigotski (2001, p.114) destaca o papel da palavra/linguagem, cuja apropriação se dá por meio das relações de mediação com outros, sendo esta considerada o signo mais importante por favorecer um processo que transmuta formações externas em internas, requalificando o sistema psíquico. Dessa forma, o autor constata que o desenvolvimento psíquico do gênero humano ocorre apenas no processo de apropriação dos conhecimentos elaborados histórica e socialmente pelo conjunto dos homens – as objetivações humanas, numa primeira vez como funções intersíquicas (nas atividades coletivas e sociais) e, pela segunda vez, como funções intrapsíquicas (nas atividades individuais que são internalizadas), destacando, por conseguinte, a imprescindível aprendizagem.

Assim, se o desenvolvimento humano demanda aprendizagem, esta requer ensino, e é justamente nessa unidade e relação que a educação escolar desponta como um processo capaz de transformar e conduzir as internalizações a um nível superior, elevando as FPS. Nessas assertivas, Vigotski (2001) não deixa dúvidas ao tomar o ensino como esteio do desenvolvimento humano, ao afirmar que

(...) a aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2001, p.115).

Diante de tais considerações Vigotski (2001) esclarece acerca da relação existente entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades potenciais de aprendizagem, anunciando que o desenvolvimento só pode ser determinado a partir de dois níveis, denominando-os: *nível de desenvolvimento real/efetivo* – o qual aponta como as aquisições já estabelecidas pela criança, que podem ser identificadas pelas tarefas e ações que ela realiza por si mesma; e *área do desenvolvimento iminente*¹³ – a qual coloca em destaque as aquisições ainda não estabelecidas (ou que estão em vias de acontecer) pelo aprendiz, que ainda não é capaz de realizar autonomamente, mas pela mediação do outro.

Nesse sentido, a educação escolar desponta como função precípua de se adiantar e proporcionar um ensino que atue na “área de desenvolvimento iminente” de forma a superar o nível de desenvolvimento real, dado pela complexificação das tarefas de ensino que são capazes de transformar as funções psíquicas, na direção da formação de conceitos científicos.

Em relação ao ensino de conceitos científicos Vigotski defendeu três princípios: i) considerou que eles se formam na tensão problematizadora no desenvolvimento de atividades que colocam o pensamento em curso; ii) reiterou

¹³O uso e adoção dos termos “real” e “iminente” justifica-se pelo acesso a estudiosos contemporâneos, que realizam pesquisas acerca das obras vigotskianas, tais como: PRESTES, Zoia. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*.

MARTINS, Lígia. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*.

acerca da superioridade dos conceitos científicos sobre os espontâneos, do ponto de vista da qualidade do desenvolvimento do pensamento; iii) apontou o desenvolvimento do pensamento sob a orientação sistemática da instrução escolar.

Em consonância ao último princípio exposto, “se é fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar” (MARTINS, 2013, p.307), assim, desponta o trabalho do professor, como aquele que é responsável em organizar o ensino sob formas conscientemente dirigidas, sistemáticas e mediadas por conceitos científicos (nessa pesquisa, analisa o planejamento das SD pelo professor).

A referida autora ao colocar em destaque o papel fundamental da ação pedagógica elaborada pelo professor explicita que essa deve compreender que o percurso lógico do ensino e da aprendizagem são distintos. Nesse sentido, define que a aprendizagem segue como ponto de partida o reconhecimento da identificação das condições as quais o aluno se encontra (a prática social)¹⁴, atendendo ao percurso do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da *síncrise* à *síntese*, do cotidiano para o não cotidiano; enquanto o ensino deve atender o trajeto contrário- do geral para o particular. Assim, considera que essa lógica aplica-se também na condição de formação inicial e continuada do professor, à medida que este se coloca na condição de aprendiz (condição dos professores nos Momentos de Formação Interventivos).

3.3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O Interacionismo Sociodiscursivo, perspectiva teórico-metodológica desenvolvida por Jean-Paul Bronckart (1999, 2006, 2008) tem centrado seus estudos acerca do papel da linguagem no desenvolvimento da consciência humana. O autor defende a tese segundo a qual as práticas de linguagem situadas – os textos e discursos, são os instrumentos principais do desenvolvimento humano.

Nessa direção, o referido autor adere seus fundamentos epistemológicos a

¹⁴O termo *prática social* depreende da significação baseada nos preceitos filosóficos de Saviani, o qual ao propositar o método de ensino, na elaboração da pedagogia Histórico-Crítica, propõe cinco passos para o encaminhamento do trabalho pedagógico. Portanto, prática social, para o autor, é o reconhecimento tanto do professor quanto do aluno dos conhecimentos por eles apropriados, por meio das objetivações que para cada um foram disponibilizadas, compreendendo-os em sua concretude.

uma psicologia histórica-social preconizada por Vigotski, sob o aporte filosófico de Marx e Engels. Sob os primeiros referenciais destacou uma das fontes teóricas fundamentais do ISD, a considerar que as condutas humanas são decorrentes de um processo que considera as relações históricas de interações sociais, mediadas pelo uso de instrumentos simbólicos, como a linguagem.

Nessas assertivas, opõe-se radicalmente das correntes biologizantes, cujos postulados filosóficos da *ciência positivista cartesiana* considera a existência de um mundo empírico e de sujeitos dotados de capacidades cognitivas de representação desse mundo. Isso significa que adere ao posicionamento de que a evolução humana é apreendida em uma perspectiva dialética e histórica.

Para tanto, o ISD, segundo Bronckart (2006, p.10) se constitui como uma “*corrente da ciência do humano*” (p.10, grifos do autor) que visa investigar como se dão as relações de produção de um texto com base nos aspectos de interação dos indivíduos dentro de um quadro social abrangente, sobretudo nas relações sociais construídas entre eles por meio da linguagem.

Dessa forma, inspirado nos princípios da teoria do agir comunicativo de Habermas (1987), Bronckart (2008) desenvolve a concepção de linguagem, a qual considera que o desenvolvimento humano é um processo cultural, porque é decorrente de representações coletivas que se encontram sobre os mundos representados ou formais: o **mundo objetivo**, aquele que representa as coisas, os objetos produzidos e conhecidos pela sócio-histórica humana; o **mundo social**, estabelecido e permeado por normas e instituições pelos membros de uma sociedade; e o **mundo subjetivo**, expressão das experiências e dos sentimentos individuais. Dentre essas representações emerge o reconhecimento de que “constituem um sistema de valores, ideias e práticas que orientam a realização de uma determinada atividade” (CRISTÓVÃO e MACHADO, 2011, p.51).

Em Bakhtin e Volochinov, ambos inseridos no quadro da filosofia da linguagem, Bronckart encontra os pressupostos que definem a linguagem, a qual considera sua relação com o desenvolvimento do psiquismo humano, a partir da interiorização dos discursos que provêm das atividades sociais dos indivíduos apresentando sempre um caráter *dialógico* e *ideológico*. Nessas assertivas, Bronckart (2008) conclui que

[...] qualquer pensamento, um vez que é produto da interiorização desses discursos externos (é um “discurso

interno”), apresenta também, necessariamente, um caráter social, semiótico e dialógico (BRONCKART, 2008, p.76).

Portanto, foi com base nessas releituras que Bronckart estabeleceu a relação entre linguagem e agir, ao considerar que a realização do agir de linguagem se dá sob a forma de textos, que mobilizam recursos de uma língua natural e levam em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua. Desse modo, os textos, formatos de interação manifestados em gêneros de textos e em tipos de discurso que as pessoas constroem sua interpretação do agir, resultam tanto do conjunto de fatos sociais quanto das estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas, o *agir de linguagem* (BRONCKART, 2008).

Assim, podemos compreender que o ISD atribui ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano, podendo esses ser considerados como instrumentos psicológicos, isto é, sistemas de signos mediatizadores por excelência.

Segundo Bronckart (2004) é na linguagem, nos textos orais ou escritos que se constrói a interpretação do agir e, simultaneamente, caracteriza um tipo de agir. Essa caracterização pode ser analisada por dois tipos de agir: o agir prático (praxiológico) – destinado a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e o agir comunicacional – que é o agir constituído pelas práticas de linguagem em que se manifestam as avaliações sociais sobre as formas do agir.

Ainda para o autor, esses textos são constituídos nas práticas sociais languageiras e são considerados como conjuntos de gêneros organizados no intertexto¹⁵, os quais se constituem como referência para qualquer nova produção textual, com a qual o agente se orienta para elaborar e constituir novas situações de linguagem. Dessa forma, ao adotar um modelo de gênero, o agente o adapta, de modo a atender às características particulares de sua linguagem e, confrontando-se com as significações cristalizadas, os pré-construídos, se situa realizando suas escolhas de acordo com o contexto de produção.

Assim, o agente ao produzir um texto encontra-se em um contexto que pode ser descrito por um conjunto de parâmetros físicos (emissor, receptor, espaço-tempo) e parâmetros sócios subjetivos (tipo de interação social, finalidades, papel

¹⁵ *Intertexto*, termo designado por Bronckart (1999), é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes.

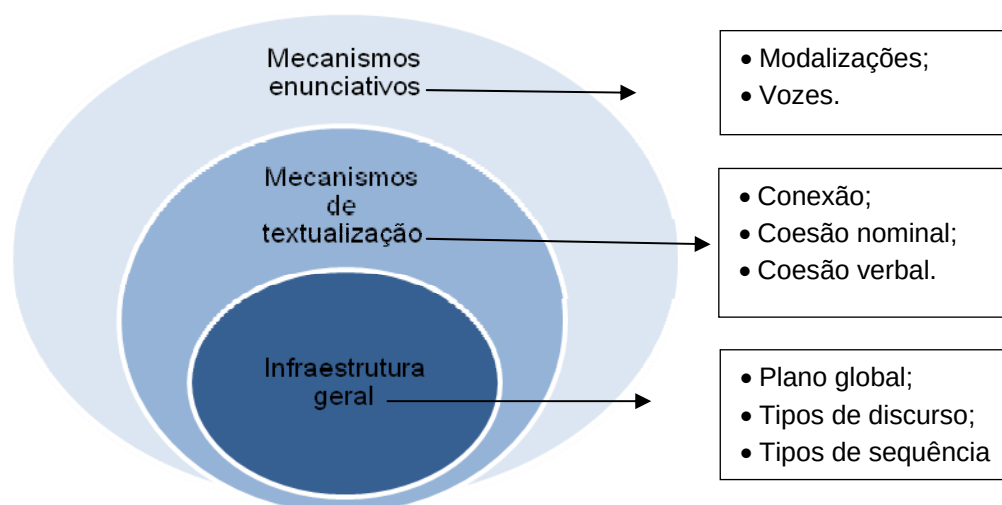
social atribuído aos receptores da interação). Esses parâmetros, sintetizados no quadro a seguir, por sua vez, permitem fazer hipóteses sobre o tipo de agir verbal a que corresponderá o texto produzido.

Quadro 01 – Parâmetros do contexto de produção

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIAL E SUBJETIVO
Lugar de produção – lugar físico em que o texto é produzido.	Lugar social – em que modo de interação o texto é produzido.
Momento de produção – extensão do tempo durante a qual o texto é produzido.	Momento histórico-social – sob quais condições o emissor/enunciador produz o texto.
Emissor/produtor/locutor – pessoa que produz o texto (oral ou escrito).	Posição social do emissor/enunciador – papel social que desempenha na interação.
Receptor – a(s) pessoa(s) que pode(m) receber concretamente o texto.	Posição social do receptor/destinatário – papel social atribuído ao receptor do texto.
	Objetivo(s) da interação – efeito que o texto pode produzir no destinatário.
Co-produtor/interlocutor – receptor e emissor no mesmo espaço-tempo.	Agente-produtor/autor – co-escritura, do ponto de vista físico e subjetivo

Fonte: Baseado em Bronckart (2012, p.93).

Além da situação de produção, os textos, conforme proposto por Bronckart (1999/2012), considerando sua arquitetura interna, podem ser analisados com base em três níveis: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Conforme figura demonstrativa a seguir:

Figura 02 – Análise da arquitetura interna do texto

Fonte: Baseado em Bronckart (1999).

As categorias que compõem os três níveis (“estratos do folhado textual”) de um texto, estão explicitadas, de forma sintética, no quadro a seguir, conforme proposto por Bonckart (1999/2012):

Quadro 02 – Categorias dos três níveis do folhado textual

INFRA-ESTRUTURA	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO (COERÊNCIA TEMÁTICA)	MECANISMOS ENUNCIATIVOS (COERÊNCIA PRAGMÁTICA)
• Plano Global: percepção dos vários temas que se sucedem na organização de um texto. • Tipos de discursos: segmentos de um texto nos quais mobilizam configurações de unidades linguísticas (tempos verbais, pronomes, advérbios, modalizadores, etc.) e modos de organização sintática (nos quais encontramos a construção dos mundos discursivos). • Tipos de sequências: referem-se ao modo de planificação dos textos e dividem-se em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal¹⁶.	• Conexão: contribuem para marcação das articulações da progressão temática por meio dos organizadores textuais (lógicos, espaciais e temporais). • Coesão nominal: introduz temas ou personagens novos e assegura sua retomada ou continuidade na sequência do texto. • Coesão verbal: assegura a conexão temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados no texto e são realizados pelos tempos verbais e demais unidades de valor temporal.	• Modalizações¹⁷: explicita os julgamentos ou avaliações que emanam das instâncias sociais, da voz dos personagens e da voz do autor. • Vozes: faz visível as instâncias que têm responsabilidade pelo o que é expresso.

Fonte: Baseado em Bronckart (1999).

¹⁶Bronckart (1999, p.238) apresenta outras formas de planificações como a esquematização e os scripts.

¹⁷ As modalizações, segundo Bronckart (1999, p.330), podem ser de quatro tipos: lógica, deontica, apreciativa e pragmática. As lógicas- expõem grau de verdade ou certeza sobre o que é dito; as deonticas – avalia alguns elementos do conteúdo temático, se apoiam nos valores, nas opiniões do mundo social; as apreciativas- explicita a posição subjetiva do enunciadador em relação ao que é dito; as pragmáticas- explicitam aspectos da responsabilidade de uma entidade (personagem, grupo ou instituição, etc.) em um texto em relação às suas próprias ações, intenções, razões.

Para a análise no nível semântico ou nível referente à semiologia do agir, Bronckart e Machado (2004) elaboraram conceitos que permitem analisar de forma mais consistente os textos. Para tanto, é necessário ter claro o significado dado a alguns termos chaves, em dois níveis de análise:

1º nível: sem estatuto interpretativo dos dados

- *Agir* – termo mais neutro em relação aos termos atividade e ação, utilizado para se referir a qualquer forma de intervenção dos seres humanos no mundo;
- *Actante* – qualquer humano implicado no agir;
- *Trabalho* – designa o agir em situações de trabalho;
- *Tarefas* – condutas verbais ou não verbais daquilo que foi prescrito ou não.

2º nível: com estatuto interpretativo dos dados

- *Atividade* – designa o agir implicando suas dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo;
- *Ação* – designa o agir implicando suas dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível individual;
- *Agente* – refere-se ao actante que não tem intenções, motivos, capacidades, responsabilidade;
- *Ator* – refere-se ao actante a quem são atribuídas essas propriedades.

No plano motivacional:

- *Determinantes externos* – são as razões, os motivos externos aos indivíduos que os levam a agir;
- *Motivos* – são as razões de agir interiorizadas no nível individual.

No plano intencional:

- *Finalidade* – são as finalidades para o agir vindas do coletivo e socialmente validadas;
- *Intenções* – são os fins do agir interiorizados por uma pessoa particular.

No plano dos recursos:

- *Instrumentos* – são as ferramentas ou fontes do agir disponíveis no meio social;
- *Capacidades* – fontes mentais ou comportamentais atribuídos a um ser particular.

Esse quadro teórico-metodológico para análise do agir humano em textos, é um meio, um instrumento a serviço da compreensão de como se deu/dá ou o que está em vias de/o processo de formação de cada indivíduo, ou seja, capaz de revelar as experiências apropriadas, ou o que foi ou não disponibilizado a cada um do patrimônio cultural (o conhecimento nas suas máximas representações). Essas representações¹⁸ aliam-se à tese vigotskiana de que o desenvolvimento humano, a formação das FPS, se promove pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela interação social do conjunto dos homens e pelos processos educativos.

3.3.1 O Ensino como Trabalho em uma Abordagem Discursiva

Pesquisas acerca das relações entre linguagem e trabalho educacional foram inicialmente postuladas no Brasil pelo grupo de pesquisa ALTER-LAEL¹⁹ (PUC/SP), coordenado por Anna Rachel Machado, cujo objetivo é “desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, (...), por meio de análise de práticas de linguagem *no* e *sobre* o trabalho”.

Seus estudos embasavam-se a partir dos referenciais do ISD (BRONCKART, 1999 e 2004) associando aos aportes de congruência teórica, sob o viés da “abordagem marxista do trabalho e/ou vigotskianas do desenvolvimento e/ou

¹⁸ Assumimos o conceito de representação como é postulado por Magalhães (2004) no quadro de uma pesquisa em formação de professores. A autora propõe esse conceito como uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; as normas, valores, e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significação sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas. Para a autora, as representações são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores, verdades, e auto-compreensões que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem.

¹⁹ ALTER – Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações.

socio-discursiva da linguagem” (MACHADO, 2004, p.90), junto à Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2000 e 2004) e da Psicologia do trabalho (FAITA, 2004; CLOT, 1999), cujos referenciais realizam suas pesquisas observando o agir do trabalhador na própria situação de trabalho.

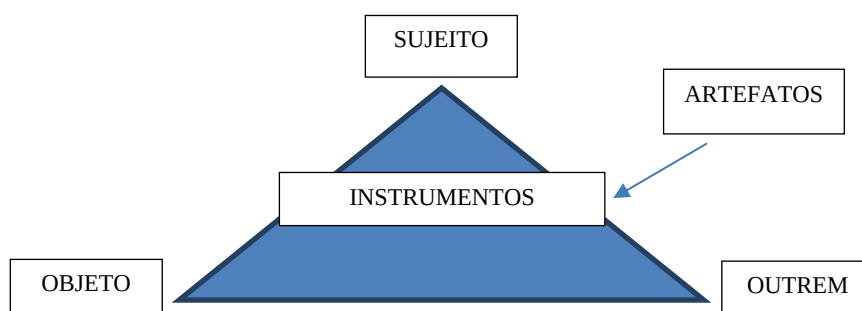
A ergonomia da atividade de linha francesa trata o trabalho do ponto de vista do trabalhador, cuja preocupação recai com o ambiente, especificamente sobre o trabalho educacional, sobretudo para a formação inicial e continuada de professores, fazendo uma análise do trabalho efetivo, real, que incidem acerca dos *gestos profissionais*, conceito ao qual nos deteremos mais adiante.

Assim, os estudos dessa perspectiva fizeram emergir conceitos fundamentais, caracterizando níveis de trabalho: *o trabalho teórico, o prescrito e o realizado*. O trabalho *teórico* - caracterizado pelo que existe nas representações sociais; o trabalho *prescrito* - anterior ao trabalho propriamente dito, que diz o que o trabalhador deve fazer para a realização das tarefas; o trabalho *realizado* – o trabalho que se “vê” efetivamente, que é feito (MACHADO E LOUSADA, 2013, p.38).

Partindo dessas dimensões do trabalho é que Clot (1999/2006), na perspectiva da Clínica da atividade, incorpora uma terceira dimensão, a do *real da atividade* – caracterizada pelo trabalho real realizado, a qual considera as atividades que o trabalhador poderia desenvolver, mas que não se efetivaram por diferentes fatores próprios de cada situação de trabalho.

Assim, o objeto de estudo dessa abordagem focaliza a compreensão do desenvolvimento humano apreendido e definido pelo desenrolar histórico, predeterminado dentro de situações, problemas reais do trabalho, embasado nos pressupostos vigotskianos. Para Clot (2006), a atividade de trabalho pode ser definida como atividade triplamente dirigida, conforme mostra a figura a seguir

Figura 03 – Atividade de trabalho simples

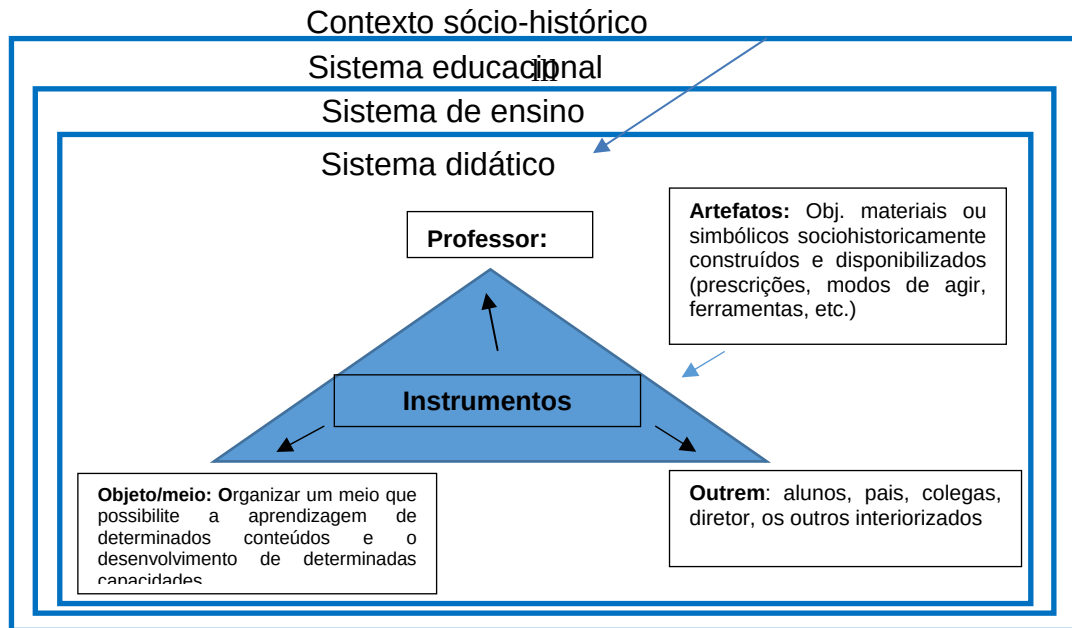


Fonte: Machado (2009, p.37).

Ao partir dessas ideias e ampliando essa visão em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, Machado (2009) questiona “que esse esquema restringia o trabalho do professor à sala de aula”, por considerarem que este mobiliza o “integral” do professor em suas dimensões físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas, etc), com objetivo de criar um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de capacidades a eles relacionadas (MACHADO, 2009, p.40). Além disso, a realização do trabalho é desenvolvida em interação com outros actantes, mediada pela utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da disponibilização do meio social e apropriados pelo professor.

Dessa forma, esses questionamentos fizeram com que os pesquisadores filiados ao ISD e ao Grupo ALTER indicassem a reconstrução do esquema apresentado por Clot, uma vez que consideram o trabalho do professor em sua totalidade complexa, sendo necessário “especificar a cada uma, quais são os artefatos, os instrumentos apropriados, os objetos e os outros nelas envolvidos” (MACHADO, 2009, p.40).

É nesse sentido, que a orientação metodológica dos aportes da Ergonomia do trabalho (AMIGUES 2004; SAUJAT 2002 e 2004), da Psicologia do trabalho (FAITA, 2004; CLOT, 1999) e as proposições de Bronckart (2004) contribuíram para Machado (2007) propositar uma concepção mais ampliada do trabalho, a fim de reconduzir a interpretação do trabalho e do agir docente, ao considerar que esses devem sempre ser analisados levando-se em conta o contexto histórico, os fatores sociais, o sistema de ensino e o sistema educacional que a constitui, conforme representados na figura:

Figura 04 – O trabalho do professor

Fonte: Machado (2007).

Nessa prefiguração do trabalho do professor, a autora concebe alguns elementos específicos desta atividade:

- *é situada* – que sofre influência do contexto imediato e dos mais amplos: as prescrições de instâncias externas e hierárquicas superiores: Federativas – BCCN (Base Curricular Comum Nacional), PCNs, DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais); Estaduais – DCE (Diretrizes Curriculares Estaduais); Municipais – Currículo Municipal e PPP (Projeto Político Pedagógico);
- *é prefigurada pelo próprio trabalhador* – reelabora e autoprescreve as prescrições, ex.: planejamento/elaboração de projetos pedagógicos, planos de aula, etc.);
- *é mediada por instrumentos* – os instrumentos podem ser materiais (computador, livros didáticos, lousa, cartazes, plano de trabalho, etc.) ou simbólicos (conteúdos escolares);
- *é interacional* – o professor transforma o meio e ao mesmo tempo por ele é transformado;
- *é interpessoal* – pois o professor interage com outros indivíduos, mesmo ausentes;

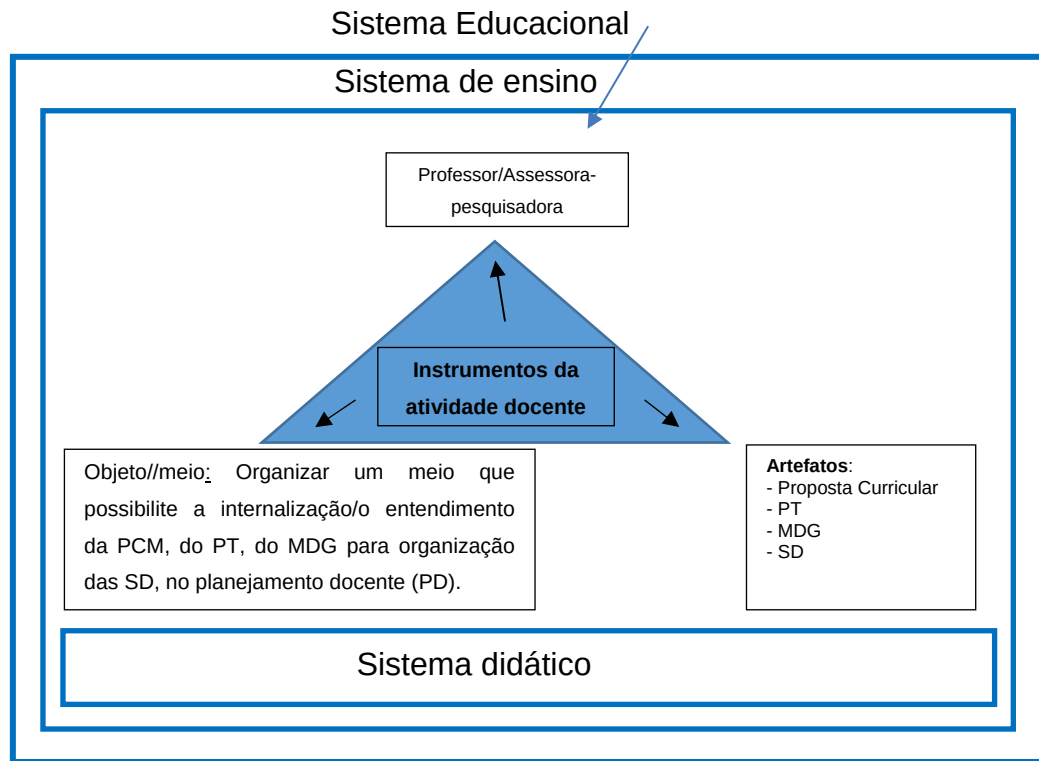
- *é transpessoal* – é guiado por “modelos do agir” específicos da profissão, constituídos pela história do *métier* (ex. do uso de canetas coloridas para ressaltar a correção no caderno dos alunos);
- *é conflituosa* – pois o professor deverá permanentemente (re)conduzir seu agir em diferentes situações e, também, por ser fonte para aprendizagem desenvolvimento de capacidades.

Desse modo, considerando as variáveis do trabalho do professor, as pesquisas do grupo ALTER-LAEL passaram a se orientar pela identificação do agir docente construídos *nos* e *pelos* textos, nos quais buscam elaborar procedimentos para identificar tanto as categorias da semiologia do agir propostas por Bronckart, como das demais dimensões (físicas; cognitivas; afetivas; suas capacidades; as prescrições do agir docente; os modelos do agir; os alunos; o coletivo de trabalho; os artefatos e instrumentos apropriados; etc.) que compõem o trabalho docente.

Nessa direção, consideramos e aliamos essas dimensões destacadas do trabalho dos professores aos objetivos de nossa pesquisa, que compreendida num contexto socio-histórico particular, circunscrita em um sistema educacional (que atende a etapa de educação básica - anos iniciais do EFI, num sistema de ensino de uma rede municipal) encaminha suas orientações teórico-metodológicas empregadas na proposta curricular e nos planos de trabalho (PT) (prescrições), por meio da realização dos cursos de formação continuada.

Assim, dentro dessa organização, na intersecção entre o nível educacional e didático, no sistema de ensino emerge o agir dessa assessora/pesquisadora, à medida que elabora as prescrições, forma, orienta e encaminha o trabalho didático-pedagógico de LP junto aos professores, que aqui neste trabalho, depende da análise de como esses instrumentos criados (proposta curricular e PT) estão sendo compreendidos pelos professores e como esses contribuem para a melhoria do planejamento docente (PD) e, conseqüentemente, da capacidade docente no ensino de LP.

Dentro desse quadro apresentamos o esquema representativo de como interpretamos nossas análises, embasadas no complexo modelo apresentado por Machado (2007):

Figura 05 – O trabalho da assessora

Fonte: Baseado em Machado, 2007.

Para tanto, concluímos esta seção expondo as perspectivas teóricas, mas que também consideramos como metodológicas por encaminhar os modos de pesquisas e nos proporcionarem categorias de análise, isto é, o modo como analisamos o trabalho do professor.

Dessa forma, a seguir, direcionaremos nossas reflexões a fim de ampliar os elementos constitutivos do trabalho do professor e que são realizados/efetivados em um determinado *métier* (SEMED), representados neste trabalho pelo agir da assessora/pesquisadora, são eles: os artefatos/instrumentos da atividade docente (as prescrições – proposta curricular e PT, MDG e SD) e a transposição didática, pois compartilhamos da mesma opinião de Machado (2004) que devemos “compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade (...)” para que possamos detectar os elementos, as representações que fazem, a fim de conduzirmos “agires” que sejam necessários a realização da prática docente.

CAPÍTULO IV

4.1 OS INSTRUMENTOS SIMBÓLICOS A SERVIÇO DA CONSTITUIÇÃO DO *MÉTIER* DOCENTE

Dentre as perspectivas até então expostas neste documento, a Psicologia Histórico Cultural (Vigotski) e o ISD (Bronckart) partem dos pressupostos marxianos, dos quais emanam a compreensão da noção de artefato/instrumentos sob a representação do trabalho humano. Nessa concepção, Marx aborda que é por meio do trabalho que o homem se constitui, moldando sua essência filogenética e ontogenética. O filósofo postula que é por meio da atividade (trabalho) que o objeto ou ação praticada é precedida pelo planejamento e pensamento, o único ser capaz de idear e produzir conscientemente seus meios de trabalho, no fabrico e uso de instrumentos com o objetivo de atingir a satisfação de suas necessidades.

Assim, a capacidade de ideação serve-se dos instrumentos psicológicos, os signos (VIGOTSKY, 2000), para mediar sua relação com a realidade, bem como para materializar produtos representados pelos objetos culturais materiais e simbólicos – as objetivações²⁰. Esse pressuposto – a mediação por meio de signos, tese fundamental da Psicologia Histórico Cultural, elucidado por Vigotsky (2000), é o propulsor de profundas mudanças no comportamento humano, pois modifica o desenvolvimento das funções psíquicas transformando-as em expressões volitivas, ou seja, “o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação” (MARTINS, 2013).

O conceito de instrumento para Vigotski se constitui num processo dialético constituído da relação entre a utilização de instrumentos técnicos (ferramentas) e psicológicos (semióticos). Para Vigotsky (2000[1996]), assim como para Rabardel (1999[2002]), não há atividade humana sem instrumentos. Um instrumento, técnico ou semiótico corresponde a uma unidade de duas partes inseparáveis: uma é objetiva, material e externa ao sujeito; a outra é subjetiva, psicológica e “interna’ ao sujeito. Lima (2016, p.35) explica que “os instrumentos técnicos são feitos de

²⁰Segundo Newton Duarte (2004), objetivação é o “processo de produção e reprodução da cultura humana (material e não material), da vida em sociedade”. O produto dessa atividade passa a ter uma função específica dentro da prática social.

artefatos mais gestos, e os instrumentos semióticos, no caso da linguagem verbal oral, são feitos de som mais significação/sentido”.

Tuleski (2015, p.176), também assinala a diferenciação entre os instrumentos técnicos e psicológicos, conforme postulado por Vigotski:

O instrumento técnico (ferramenta/artefato) provoca mudanças no objeto, e o instrumento psicológico, que se orienta para o comportamento, não provoca mudança no objeto, mas sim influência o sujeito em si mesmo, em sua psique, pois é uma atividade relacionada ao próprio sujeito (VYGOTSKI, 2000, p.146 *apud* TULESKI).

Diante desses pressupostos baseados nas obras de Marx (1845/1951) e Vigotsky (1934/1997) e fundamentados em uma visão de desenvolvimento humano, nos reportamos para a concepção teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) postulada por Bronckart (2003), que ratifica o trabalho como uma forma de agir cujas representações são construídas na linguagem. O ISD atribui ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano, podendo estes serem considerados como instrumentos psicológicos, isto é, sistemas de signos mediatizadores por excelência.

Saito, Silva e Nascimento (2015,p.159), filiadas à abordagem do ISD, consideram que

o instrumento **é construído pelo sujeito e utilizado para atingir o objetivo da ação**, o que provoca transformações psíquicas sobre ele mesmo, regulando o seu próprio comportamento e desenvolvendo capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo (grifos das autoras).

Nas trilhas do ISD, Lousada e Machado (2010) se referem a “instrumento” como algo que não está pronto, “dado pela natureza ou sociedade”, mas sim como algo que é construído pelos indivíduos e por eles utilizado para atingir o objetivo de sua ação. O uso de um novo instrumento provoca transformações: no ambiente físico ou social, nos outros que interagem com o sujeito, nele próprio, inclusive a favor do desenvolvimento de seus conhecimentos e capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e na regulação de seus comportamentos.

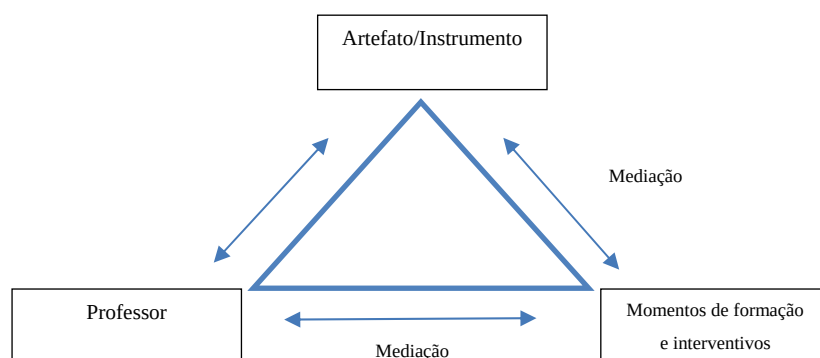
A fim de explicar essas considerações e ampliando a ideia sobre artefatos/instrumentos, as autoras, seguindo a distinção proposta por Rabardel

(1995), Clot (2006) e retomada por Schneuwly (2004), consideram que “artefatos são objetos materiais ou simbólicos, sociohistoricamente construídos para mediar a ação do homem sobre o meio (...). Entretanto, nenhum artefato, em si mesmo, pode servir como elemento mediador da ação humana”, ou seja, não é simplesmente a existência dos artefatos e de sua disposição no meio social que garantirá sua apropriação. Assim, somente quando um artefato é apropriado pelo sujeito que ele passa a ser um verdadeiro instrumento psicológico, conforme a concepção vigotskiana.

Ao trazer essa ideia (a noção de instrumento) para o contexto do ensino como trabalho, no qual nossa pesquisa acontece, estendemos à noção de *artefatos* materiais simbólicos – às prescrições (o Currículo e o Plano de Trabalho); à Sequência Didática (SD) e ao Modelo Didático de Gênero (MDG), que se apresentam como *instrumentos mediadores* para a assessora/pesquisadora tanto nos momentos de formação junto aos professores, quanto nas situações de ensino para os professores.

Analogamente às ideias de Schneuwly (2004, p. 23), podemos afirmar que a atividade da qual emergem os elementos desta pesquisa é necessariamente concebida como *tripolar*, uma vez que a ação de formar e intervir (meio) junto aos professores (sujeitos) é mediada por objetos específicos (as prescrições, o PT, o MDG, a SD) e, essa “tripolaridade da atividade tem como corolário necessário a bipolaridade do instrumento”, conforme pode ser visualizado no esquema a seguir:

Figura 06 – Tripolaridade da atividade e bipolaridade do instrumento na atividade de trabalho



Fonte: Com base em Schneuwly (2004).

Portanto, as noções de artefatos e de instrumentos são essenciais para compreendermos a relação dialética entre conhecimentos adquiridos pelos professores (o que está internalizado, como estão compreendendo) e o que são materializados por meio do planejamento docente (forma), funcionando como meio/objeto de detecção/constação e análise para as mediações formativas (cursos, orientações) acontecerem.

Na próxima seção, passaremos para os demais elementos constitutivos da atividade docente – as prescrições, o MDG, a SD – conceitos que poderão nos auxiliar a analisar o agir dos professores, nos MFIs.

4.1.1 As Prescrições: Instrumentos A Serviço do Ensino e da Formação Docente

O trabalho do professor é constituído de múltiplas atividades, as quais o mobilizam integralmente (nas dimensões físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.), dirigidas não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega (AMIGUES, 2004). Como afirmam Nascimento e Brun (2017), o trabalho educacional não se encontra isolado, mas em uma rede de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico que faz parte de um sistema de ensino e em um sistema educacional específico.

Do sistema educacional emergem artefatos/instrumentos orientadores que dão uma configuração inicial às atividades dos profissionais a ele articulados. Entre eles, destacam-se as *prescrições ou textos prefigurativos*, cuja finalidade é definir as tarefas, explicitar, aconselhar, orientar, encaminhar o trabalhador/agente acerca de suas atribuições, dos objetivos e resultados esperados de seu ofício, etc., os quais pré-definem as responsabilidades (MACHADO, 2002, p.41). Nesse sentido é que Amigues (2004) conceitua que “as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade”.

Assim, compreendemos que os textos prescritivos são necessários por exercerem uma função determinante no trabalho do professor e nas suas representações, uma vez que esses traduzem e revelam a concepção de homem no trabalho, seus redatores/propositores/enunciadores “consideram o papel do

trabalhador em sua atividade, colocando-o como alguém que pode pensar e tomar decisões ou como apenas um receptor passivo de instruções” (BUENO e TRAVA, 2014).

Considerando essas relações, no sistema educacional, Machado (2002, 2009) estabelece que os textos dessa natureza são diversos e se constituem a partir de uma rede de discursos de diferentes níveis hierárquicos²¹. Em nossa pesquisa, consideramos essa relação ao classificá-los em uma perspectiva descendente, partindo dos textos de orientação pedagógica (PCNs, BCCN, DCN²², DCE²³, Proposta Curricular, PT²⁴) e em seguida, passando aos textos de orientação de cunho administrativo-organizacional (as leis, as atribuições do cargo de trabalho, os regimentos escolares, etc.).

Além desses, Machado (2009) ainda integra/inclui um outro nível de textos dentro desses, os denominados *textos de planificação* – os quais projetam as formas de ações, os objetivos e o desenvolvimento dos textos que são planejadas pelo próprio professor, neste caso, aqui considerados: o PPP²⁵ e o Planejamento Docente (PD)).

Desse modo, é evidenciado que o professor também elabora suas próprias prescrições, apoiando-se nos textos prescritivos advindos das instâncias superiores, que são adaptadas a um contexto particular de ensino (PPP e o PD), reconcebendo-as e redefinindo-as (MACHADO e LOUSADA, 2010). Porém, é nessa relação que torna-se possível observar o distanciamento ao que foi descrito/prescrito e não efetivamente realizado. Entretanto, essa relação não pode ser vista somente do lado negativo, pois “as modificações que os trabalhadores fazem a partir das prescrições, adaptando-as a seu contexto, teriam objetivo de aumentar sua eficácia no trabalho”, adequando um meio para favorecer à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos (AMIGUES, 2002, *apud* LOUSADA, 2013, p.137).

Nesse âmbito e nas condições de realização desta pesquisa, nos preocupamos com o distanciamento, por vezes, causado pela falta de clareza dos objetos (conteúdos) e objetivos de ensino, dos encaminhamentos teóricos e didático-

²¹Em nossa pesquisa consideramos as prescrições respeitando a hierarquização que se materializam – do nível Federal ao Municipal.

²² DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

²³ DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais.

²⁴ PT – Plano de trabalho.

²⁵ PPP – Projeto Político Pedagógico.

metodológicos que orientam o trabalho do professor para que de fato a “reconcepção” aconteça.

Diante de tais considerações os problemas negativos em relação às prescrições são de fato preocupantes, pois essas quando imprecisas, vagas e até mesmo não apropriadas, podem gerar um “déficit instrumental” (CLOT, 1999), dificultando ao professor a realização de seu trabalho, na medida em que este não sabe bem como e o que fazer, então o faz seguindo diferentes modelos de agir, como por exemplo: segue propostas de livros didáticos e/ou adotam “modelos” de planejamentos e de atividades de ensino destoantes da finalidade daquele sistema, muitas vezes “importadas” aleatoriamente de outros contextos (NASCIMENTO, 2011).

Nessa perspectiva, a noção de trabalho real (LOUSADA, 2004) nos ajuda a compreender a atividade realizada, podendo ser “extremamente valiosa para a análise do trabalho do professor, constantemente habitado por “intenções que não se realizaram”.

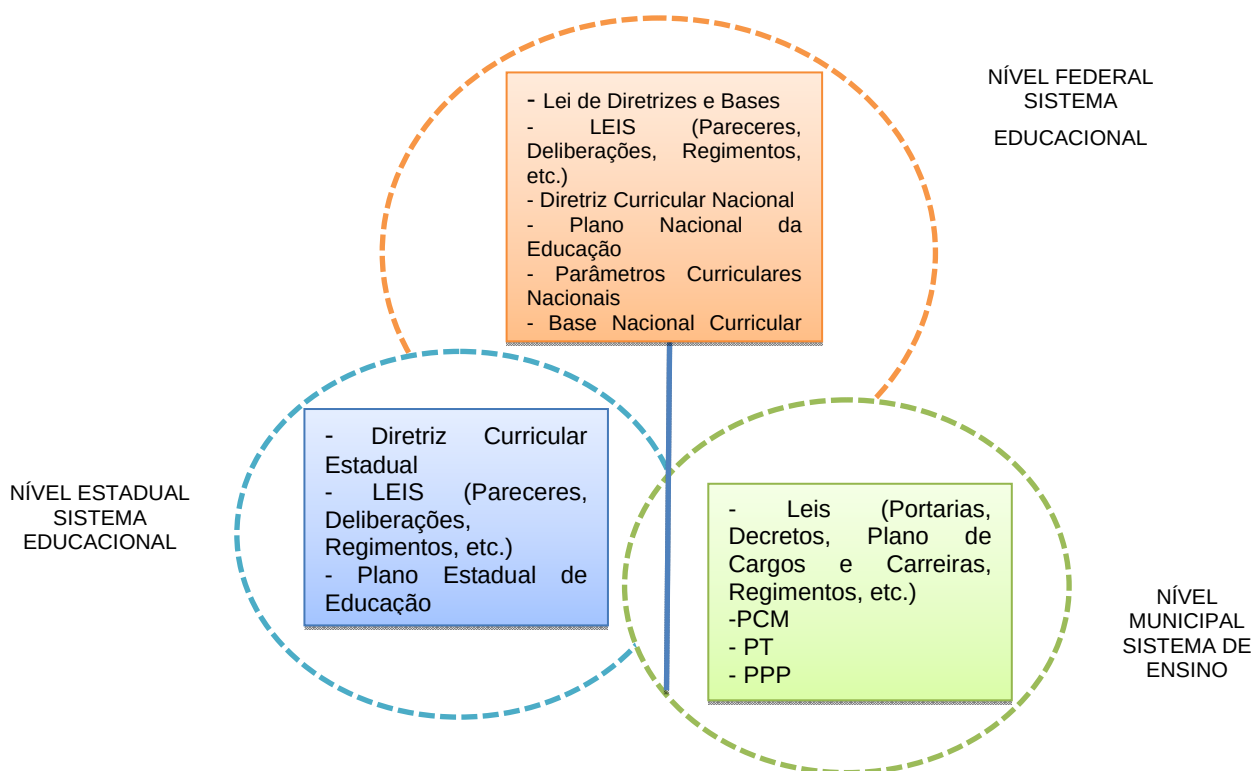
Assim, destacamos que é sob essas condições iniciais, numa relação dialógica e dialética entre assessora-pesquisadora e professores que buscaremos analisar até que ponto a nova proposta de organização do currículo (prescrição) está propiciando ao professor um melhor direcionamento acerca dos objetos de ensino.

Desse modo, esperamos que a investigação dessa relação possa fornecer subsídios para o agir da assessora-pesquisadora no sentido de reconceptuar, reconceber os artefatos/instrumentos (Proposta Curricular Municipal (PCM)²⁶, PT) elaborados, a fim de atenuar as lacunas e os conflitos provocados entre as prescrições e o professor.

Em síntese, apresentamos um organograma que explicita as relações hierárquicas entre as prescrições de ordem administrativa-pedagógica que circundam o trabalho do professor, no âmbito desta pesquisa:

²⁶ A PCM está disponível no site: www.cambe.pr.gov.br

Esquema 01 – Prescrições do/no trabalho do professor



4.1.2 Os Instrumentos a Serviço dos Atores Envolvidos nos Processos de Transposição Didática da Rede Municipal

No trabalho que temos desenvolvido como assessora da Rede, temos nos deparado com o desafio de propor aos professores o domínio da construção de ferramentas denominadas *Modelos Didáticos* (DOLZ & SCHNEUWLY, 1997/2004, p.177) e *Sequências Didáticas* (DOLZ e SCHNEUWLY, 1997 e DOLZ ET AL, 2004) que possibilitem o seu uso em atividades de produção de materiais didáticos. O nosso principal objetivo tem sido o de mediar ações que impliquem a oportunidade para a discussão de propostas de construção de ferramentas didáticas que enfoquem a linguagem das práticas sociais que derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, sejam situadas em contextos significativos para os aprendizes.

Temos enfatizado, nessas ações formativas, a importância do estudo e da pesquisa sobre o gênero que será alvo da construção do *modelo didático* que possa indicar ao professor aquilo que seja adequado ensinar aos seus alunos. Isso significa que o modelo didático precisa se sustentar a partir do tripé: desconstrução, descrição e indicação das dimensões ensináveis do gênero. Salientamos também,

que o modelo descritivo do gênero não pode prescindir da abordagem dos diferentes níveis de análise, o que implica, a nosso ver, tanto as dimensões do processamento do texto verbal (oral ou escrito), como também as dimensões da linguagem visual, ou seja, dos aspectos não-verbais que se agregam tanto à escrita quanto à fala.

Partindo desses pressupostos e considerando-os em uma vertente didática, postulada pelos pesquisadores do Grupo de Genebra (DE PIETRO e DOLZ 1997; DOLZ e SCHNEUWLY 1998, DE PIETRO e SCHNEUWLY 2003) e por estar voltado para que os objetivos de ensino e aprendizagem de gêneros possam ser atingidos, esse conjunto de procedimento denominado de MDG, constitui “a descrição provisória das principais características de um gênero textual com objetivo de ensiná-las” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p.49).

Para Dolz e Schneuwly (2004), ao estudar um determinado gênero, esse material se torna um instrumento didático a serviço do professor, pois serve para explicitar os conteúdos ensináveis de um determinado gênero e ao mesmo tempo configura-se como direcionador de toda ação de ensino, ou são “objetos potenciais para o ensino” (2004, p.182). Assim, anteriormente ao trabalho de organização da Sequência Didática, o professor coleta um número representativo de exemplares de um mesmo gênero, que constituirá o *corpus* ou *corpora*, respeitando seu caráter heterogêneo e flexível, buscando o máximo de informações referentes às características e aos elementos essenciais pertinentes a um determinado gênero.

Esses autores consideram, a partir da análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero, os seguintes aspectos:

- as características da situação de produção;
- a construção composicional característica do gênero;
- o seu estilo particular;
- as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
- as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
- as características dos mecanismos de conexão (MACHADO E CRISTÓVÃO, 2006).

Assim, esses aspectos serão tomados em uma ‘dupla semiotização’ (NASCIMENTO, 2011), situando-os entre o “objeto para saber” – o conteúdo que o professor precisa saber – e o “objeto a ensinar” – o conteúdo a ser ensinado aos

alunos, concebendo o MDG como um instrumento central na Transposição Didática. Para tanto, seguindo a compreensão de Stutz, “o objeto para saber é constituído da modelização, ou explicitação desenvolvida pela ‘escrituralização’ do saber em que se delimitam as características essenciais que vão delinear o instrumento de ensino” (STUTZ, 2012, p.112).

Ainda a respeito dessas dimensões, Schneuwly e Dolz (2004) consideram que são muitos os saberes de referência e, dessa forma, preconizam que a modelização do gênero representa o produto de uma construção alicerçado sob as bases da interação e do movimento constante, conferidos em três aspectos: a) *legitimidade* (saberes teóricos acadêmicos elaborados por especialistas no domínio em questão); b) *pertinência* (a escolha dos saberes teóricos (conteúdos) que são pertinentes aos objetivos da escola e ao desenvolvimento das capacidades dos alunos); c) *solidarização* (coerência dos objetivos para o plano de estudo).

Dessa forma, à luz dos conceitos assinalados, o MDG tem se apresentado para os assessores pedagógicos como um instrumento mediador de formação, após diagnosticado que este estava sendo lacunar e não suficiente do domínio dos docentes, o que comprometia o planejamento das SDs. Assim, acreditamos que esse artefato/instrumento precisava de fato ser apropriado pelos professores para sua efetivação de uso. Destaca-se que mesmo com a proposição de extensiva carga horária dos cursos de formação, isso somente não estava sendo suficiente para garantir seu uso.

Assim, os assessores pedagógicos partiram do pressuposto de que para esse artefato/instrumento ser compreendido, exigia que o professor superasse uma visão fragmentada (sincrética)²⁷ para alcançar uma visão sintética²⁸ e, para que isso ocorresse, deveria ser instaurado um movimento de (des)construção, de modo a “revelar a face oculta”, apontando quais dos aspectos dos gêneros de textos seriam estudados, a partir das dimensões ensináveis que estão previstas na PCM, demonstradas no quadro a seguir:

²⁷ Para Lígia Márcia Martins (2013) *apud* Saviani (1984, 2008), o termo *visão sincrética*, em nosso entendimento, é uma imagem fragmentada e “embaralhada” da realidade objetiva (real), ou seja, o sujeito não dispõe de elementos que lhe possibilite a identificação das articulações entre o seu conhecimento e a decodificação concreta do real.

²⁸ Para os mesmos autores, a *visão sintética* denomina o alcance, a superação de uma visão que permite compreender o conhecimento em sua complexidade.

Quadro 03 – Aspectos que evidenciam as dimensões ensináveis do gênero

DIMENSÕES ENSINÁVEIS		
ASPECTOS DE ORGANIZAÇÃO CONTEXTUAL E TEXTUAL	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES, LINGÜÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	ASPECTOS ESPECÍFICOS DE ANÁLISE
➤ CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO Contextos: - Histórico - Circulação - Produção	- Locutor - Interlocutor - Finalidade - Conteúdo temático - Circulação	- Quem? - Para quem? - Para que? - O que? - Quando? - Como?
➤ PLANIFICAÇÃO Plano textual global	- Sequência tipológica de base - Elementos composicionais	- Sequências descritivas, narrativas, argumentativas, injuntivas, explicativas, expositivas etc. - Título, subtítulos, quadros, figuras, imagens, disposição e organização do texto, organização em parágrafos etc.
➤ TEXTUALIZAÇÃO	- Elementos de conexão - Coesão verbal - Coesão nominal	Verbos, locuções adverbiais, adjetivos, substantivos, pronomes, numerais, advérbios, etc.
➤ VOZES NO TEXTO	- Narrador /Autor - Personagens	- Narrador em primeira ou terceira pessoa; - Discurso direto e indireto - Vozes sociais, autoridade, entidades.

Fonte: Baseado em Bronckart (2003) e Dolz e Schneuwly (2004).

Na primeira coluna vertical, são apresentados os aspectos estruturantes e linguísticos do gênero (BRONCKART, 2007), tais como as condições de produção em seus contextos históricos, circulação e produção, considerados estes os aspectos externos. Os aspectos internos, como os tipos de discurso; a planificação; o plano textual global; a textualização, e as vozes no texto/discurso, constituem aspectos de constituição interna.

A segunda coluna em vertical traz os conteúdos estruturantes e linguísticos do gênero que se referem aos desdobramentos dos aspectos apontados na primeira coluna vertical que, de um modo geral são: locutor, interlocutor, finalidade, conteúdo temático, circulação, mundos discursivos: narrar ou expor, sequência tipológica de base, elementos composicionais, elementos de conexão, coesão verbal, coesão

nominal, narrador/autor, personagens dentre outros em seus respectivos referenciais anteriormente descritos.

Na terceira coluna vertical se apresentam as dimensões ensináveis e os conteúdos dos aspectos específicos de análise dos gêneros. Nesse ponto os assessores pedagógicos constataram grandes dificuldades dos professores compreenderem esses aspectos, devido à própria teoria que subsidia toda essa proposta ser considerada relativamente nova e complexa. Assim, aspectos como quem, para quem, para que, o que, quando, como, gêneros de textos, sequências descritivas, narrativas, argumentativas, injuntivas, explicativas, expositivas etc., título, subtítulos, quadros, figuras, imagens, disposição e organização do texto, organização em parágrafos etc., verbos, locuções adverbiais, adjetivos, substantivos, pronomes, numerais, advérbios, etc., narrador em primeira ou terceira, pessoa; discurso direto e indireto, vozes sociais, autoridade, entidades dentre outros, constituem-se em ponto de partida para análise do texto e para a organização da SD.

Assim, mesmo com toda a organização da PCM e da dificuldade dos professores em organizar e elaborar o MDG, como já apontado anteriormente, os assessores elaboraram o instrumento – Plano de Trabalho (PT), cuja finalidade é apontar os aspectos a serem estudados dos gêneros textuais, bem como organizar seus conteúdos constituintes, numa progressão e nível de complexidade, servindo como guia, um instrumento orientador, para a elaboração da SD. Assim, foram elencados os aspectos estruturantes linguísticos e discursivos do gênero, ao encargo dos assessores pedagógicos, como uma “pré-modelização”, sendo essa constituída por formalizações provisórias que devem ser (re)modelizadas pelo professor a serviço do ensino.

Também, almejou-se que este instrumento ao direcionar o “olhar” do professor pudesse conduzi-lo a um aprofundamento teórico (estudo) dos aspectos e conteúdos a serem ensinados, uma vez que teriam condições de planejar mais coerentemente o seu trabalho, indo ao encontro das orientações teórico-metodológicas do ensino da língua, resultando numa melhor produção das SDs e da consequente melhoria da aprendizagem de seus alunos.

A planificação desse instrumento, constituído pelos aspectos estruturantes linguísticos e discursivos do gênero de texto, se organizou da seguinte forma:

Plano de Trabalho (PT):

AGRUPAMENTO DO INSTRUIR E DO PRESCREVER GÊNERO TEXTUAL – REGULAMENTO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGÜÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO (parâmetros que influenciam sobre a forma como um texto é produzido) Contextos: • Histórico • Circulação • Produção	• Locutor (quem produz) • Interlocutor (para quem é produzido) • Finalidade (intenção/objetivo) • Conteúdo Temático (tema/assunto) • Circulação (esfera social e suporte)	- Conhecer os tipos de regulamentos. - Identificar quem produz (locutor) regulamentos e qual papel social desempenhado por ele na sociedade. (Instituição pública ou privada, órgão governamental ou indivíduo comum, empresa, profissional responsável, etc). - Reconhecer que os regulamentos são lidos/utilizados por pessoas participantes de um determinado grupo. - Identificar que os regulamentos existem para regular o funcionamento de um grupo ou de uma determinada atividade, por meio da regulação dos comportamentos, do estabelecimento de regras, da organização de ações, da instrução. - Reconhecer que o assunto dos regulamentos é o conjunto de regras para o funcionamento de determinado grupo, organização, estabelecimento, empresa etc. e, portanto, está relacionado com a atividade a que pertence. - Apreender o sentido global do texto: regulamentar leis, ordenar ações (passo-a-passo), indicar procedimentos, instruir modos de operacionalização, estabelecer regras dentre outras. - Reconhecer que a linguagem utilizada nos regulamentos é culta e denotativa para que seja facilmente entendida por todos, sem originar ambiguidades ou dúvidas.	- Estabelecer relação com interlocutor. (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os meus leitores? Que imagem farei dele?) - Definir o objetivo com que se vai produzir o texto. (qual a intenção do produtor? Procedimental, instrucional, regulamentar entre outros). - Definir o assunto/tema que tratará o regulamento. - Utilizar linguagem adequada à situação de comunicação (formal ou informal, culta ou coloquial). - Empregar linguagem clara e objetiva, evitando ambiguidade, duplos sentidos, que podem suscitar dúvidas no seu leitor e comprometer a interpretação das regras. - Preservar a unidade temática do gênero de texto, considerando o tema central e seus desdobramentos. - Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero.
PLANIFICAÇÃO (organização das sequências tipológicas e tipos de discurso presentes no texto)	• Sequência tipológica de base - Injuntiva - Procedimental • Elementos composicionais - Características específicas do Gênero.	- Reconhecer as características composicionais dos tipos de regulamento. Há dois tipos: os gerais – que regulam a vida e a atividade associativa ou das instituições (o regulamento interno regula a atividade de uma escola), são constituído por preâmbulo, normas gerais, competências, direitos, deveres, sanções e disposições finais; os parciais – que regem setores particulares (como o regulamento da sala de aula, da biblioteca da escola e engloba, na maior parte das vezes, são constituídos por um conjunto de disposições a cumprir. - Reconhecer que regulamentos gerais contêm títulos e subtítulos para separar cada núcleo informativo;	- Produzir regulamentos do tipo parciais; - Utilizar título, subtítulo para separar os assuntos tratados em cada secção (ex.: Direitos, Deveres, Sanções). - Estabelecer ordem lógica para as secções que comporão o texto. - Redigir um parágrafo correspondente a cada regra, distinguindo as ideias; - Apresentar o texto com legibilidade e organização gráfica (enumeração dos parágrafos para facilitar a consulta e a utilização de espaços em brancos para dividir a informação).

		- Reconhecer que os regulamentos utilizam recursos tais como: uso de numerais ordinais e cardinais, bem como de demais notações gráficas (símbolos).	
TEXTUALIZAÇÃO (aspectos gramaticais responsáveis pela articulação hierárquica, lógica e temporal do texto)	• Conexão - Sinais de pontuação: Vírgula; Ponto final. • Coesão verbal - Verbos: Modo Imperativo/ Infinitivo • Coesão nominal - Elementos de retomada: Expressões sinônimas; Pronomes.	- Identificar que os regulamentos privilegiam, predominantemente, a utilização de verbos no futuro do indicativo para prescrever as leis, do imperativo e do infinitivo para indicar uma ordem ou conselho. - Identificar o uso de terceira pessoa. - Perceber que os regulamentos predominam as frases de tipo imperativas. - Perceber que o desencadeamento das ideias no texto depende da subdivisão dos temas e propriedades a serem tratadas. - Reconhecer o emprego da linguagem com maior ou menor nível de formalidade quando a situação social assim o exigir. - Perceber o uso de pronomes e expressões sinônimas no interior dos parágrafos, afim de evitar as repetições e/ou para realização de retomada de informações.	- Utilizar os modos e tempos verbais característico dos regulamentos, com a devida concordância verbo-nominal. - Selecionar o uso do verbo de acordo com a finalidade da conduta para a realização da ação. (ampliação vocabular). - Empregar os sinais de pontuação adequadamente²⁹. - Empregar recursos de coesão referencial para evitar repetições excessivas no texto. Utilizar-se de pronomes, sinônimos e expressões para realizar a retomada de informações.
VOZES NO TEXTO/DISCURSO (posicionamento das diferentes vozes que se expressam no texto)	• Narrador/Autor • Personagens • Tipos de discurso	- Perceber que a escrita em terceira pessoa dá ideia de pessoas em geral, e não a uma pessoa em particular (impessoalidade) - Localizar vozes de diferentes instâncias: sociais, governamentais, grupos ou entidades públicas ou particulares (regras da igreja, escola, secretarias da Saúde, da Educação, do Esporte, da Economia, etc.:) - Apreender os elementos intencionais do texto: ordem, instrução, conselho, recomendação etc.	- Posicionar-se com impessoalidade no texto. - Dirigir-se de modo imperativo ao leitor.

Fonte: SEMED – CAMBÉ, 2016.

Nessa perspectiva, delimitar, apontar, organizar, revelar e definir esses elementos e regularidades de um gênero de texto em específico é transformar um objeto de conhecimento a serviço da ampliação dos conhecimentos dos professores, podendo ser considerado como um nível de transposição didática.

A determinação e a delimitação dos aspectos ensináveis de um objeto de conhecimento até chegar ao conhecimento efetivamente ensinado passa por

²⁹ Entendemos que o objetivo preconizado pertence ao ensino da gramática normativa, como algo a ser ensinado complementarmente ao ensino das dimensões do gênero textual. Como estamos em processo de formação do professor, achamos mais indicado deixar essa categoria exposta para que assegure o ensino.

diferentes etapas, percurso que é denominado como *transposição didática*—descrito por Bronckart e Plazaola (*apud* CRISTÓVÃO, 2004) como um “conjunto de rupturas, dos deslocamentos e das transformações que se operam no momento em que um elemento do saber teórico é tomado pela escola para ser trabalhado em um determinado programa de ensino”.

Nesse sentido, a “passagem” de uma etapa para outra representa transformações profundas, tanto pela qual passa um objeto de conhecimento em função de seu funcionamento, quanto pela formação dos agentes/atores envolvidos. Essas transformações só se realizam quando se pautam na clareza “do que ensinar”, “por que ensinar” e “como ensinar” (SCHNEUWLY, 1995 [2005], 2009 *apud* VIEIRA-SILVA, 2015).

A partir de Chevallard (1985) e ampliando os movimentos pelos quais ocorre a transposição didática, Schneuwly (2009) e Stutz (2012) os caracterizam em:

Nível externo:

- *objetos sociais / a saber (primeiro nível)* – identificação e seleção de certos aspectos do saber científico em relação aos saberes de referência.

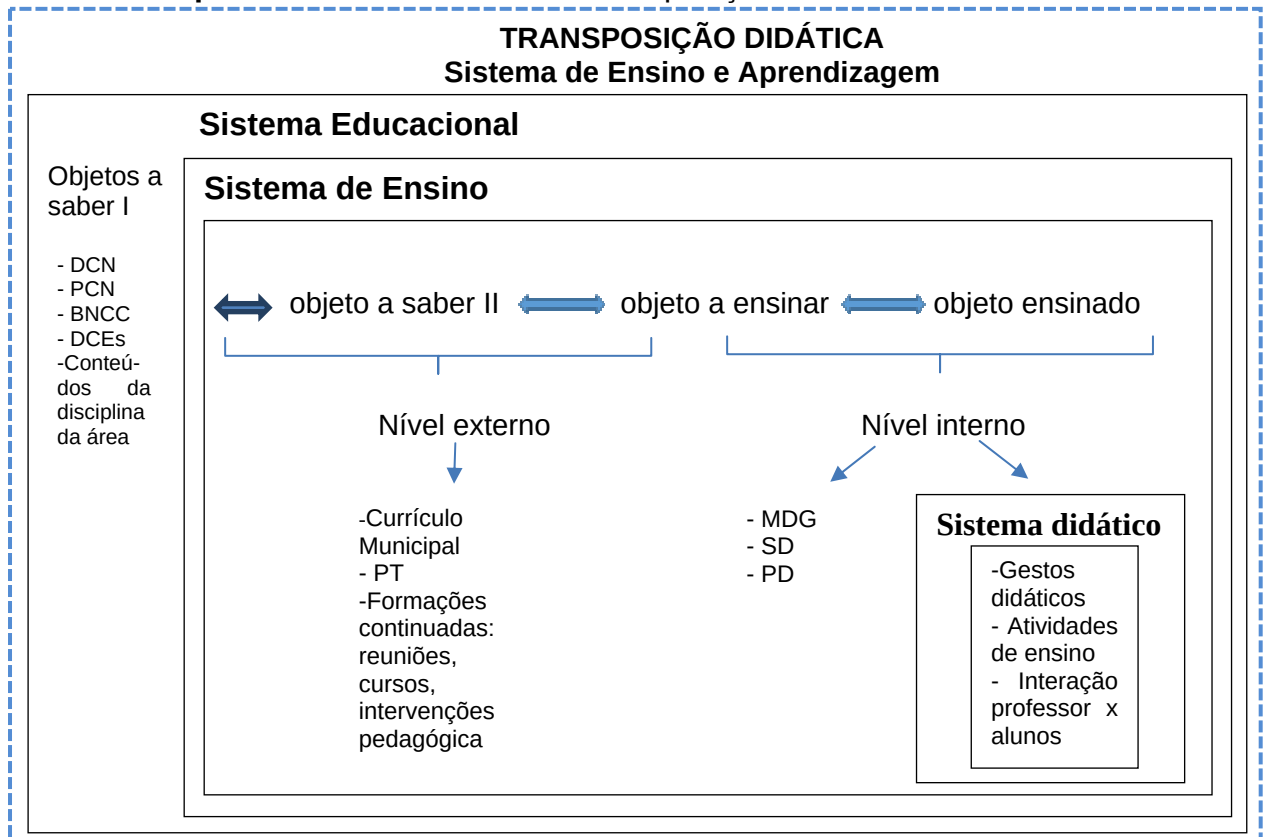
Nível interno:

- *objeto a ensinar (o segundo nível)* – constitui o conjunto de transformações do saber adaptado como conteúdo a ensinar; e

- *objeto ensinado (o terceiro nível)* – o do sistema didático - interação entre professores, alunos e objetos de conhecimento, transformação dos objetos de ensino em conhecimentos.

Para tanto, representamos no esquema a seguir, os níveis da transposição didática, conforme o uso dos artefatos e dos instrumentos utilizados na dimensão sistema de ensino, *lócus* da pesquisa:

Esquema 02 – Movimentos da transposição didática



Fonte: Baseado em Schneuwly, 2009 *apud* Nascimento, 2011 e Stutz, 2012.

Conforme exposto no esquema acima, é importante considerar que um objeto de conhecimento ao ser transposto de uma dimensão a outra (sistemas educacional, de ensino e didático), se transforma e nesse processo os agentes/atores envolvidos (assessores pedagógicos e professores) além de mobilizarem, se (re)organizam e também transformam seus saberes (VIEIRA-SILVA, 2015, p.82).

Nesse sentido, é que conforme dispostas hierarquicamente uma dimensão a outra, há marca que o processo de Transposição Didática não é mero reproduzidor dos saberes externos reconhecidos e legitimados, mas que se constitui em espaços diferenciados de produção e contextualização de saberes, motivos, intenções e objetivos (NASCIMENTO, 2011, p.431). Nessas assertivas, Bronckart e Plazaola Giger (*apud* Cristóvão, 2004, p.180) ao retomarem o conceito de Chevallard (1985) consideram que a Transposição Didática é “o conjunto de rupturas, dos deslocamentos e das transformações que se operam no momento em que um

elemento do saber teórico é tomado pela escola para ser trabalhado em um determinado programa de ensino”.

A exemplo disso, representado no esquema e num primeiro nível de transposição, são os instrumentos elaborados (proposta curricular, PT, cursos) pelos assessores pedagógicos a partir da transformação e seleção dos conteúdos dos referenciais (DCN, PCN, BNCC, etc.), nos quais objetivaram possibilitar aos professores um melhor direcionamento, para que conseqüentemente, num segundo nível de transposição, os professores pudessem com mais autonomia e sem se distanciarem tanto da proposta curricular e da teoria que a embasa elaborar seus MDG e SD, adaptando-os a sua sala de aula.

Para definir a SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) a concebem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que objetiva “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (2004, p.51).

Desta forma, para organizar a SD, os autores sugerem uma sequência de planejamento, da qual deve levar em consideração:

- *A apresentação da situação*: compreende o momento em que o professor deverá descrever, detalhadamente, um problema de comunicação a ser resolvido naquela turma (ou, em outras palavras, qual o gênero e o porquê de estudá-lo naquele momento);
- *A produção inicial*: nesse momento da primeira produção, oral ou escrita, os alunos revelam quais representações têm a respeito dessa situação de comunicação e do gênero a ser trabalhado. Será nesse momento que o professor poderá (re) conhecer o nível de conhecimentos prévios de seus alunos sobre aquele gênero e, a partir disso, preparar as atividades que possam suprir os problemas detectados;
- *Os módulos*: são organizados a partir dos problemas detectados na primeira produção ou apontados pelo MDG verificadas nas representações do contexto, na elaboração dos conteúdos, no planejamento do texto, na realização do texto em atividades variadas por meio da observação e análise do texto, nas tarefas simplificadas de produção, na elaboração de uma linguagem comum etc.;

- *A produção final:* possibilita aos alunos colocar em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer de toda a aprendizagem do gênero, e ao professor que se faça uma avaliação somativa e o investimento em novas aprendizagens.

Conforme explicitação acerca do MDG, da SD e dos níveis transposicionais, entendemos que é, principalmente, neste segundo nível, que o professor ao mesmo tempo movimenta a transformação de seus saberes (desenvolvendo-se), uma vez que ao materializar seu PD (pela elaboração principalmente da SD) sintetiza/materializa a forma/o nível de sua apropriação acerca das bases teóricas que lhe conferem sustentação, e ainda é capaz de transformar tais instrumentos em objetos de ensino que serão presentificados e ressignificados na aula (NASCIMENTO, 2011), revelados no Sistema Didático, terceiro nível de transposição didática.

Nesse nível, há então a “aula” a didatização propriamente dita representada pelos gestos didáticos específicos de ajustamento ao contexto, materializados pelas atividades de ensino propositadas, pela mediação entre conhecimento, professor e aluno. Dimensão essa que não será contemplada nesta pesquisa, ainda que os PD e as atividades dos alunos sejam acionados quando se fizerem necessários para buscar dados que indiciem o desenvolvimento do professor.

CAPÍTULO V METODOLOGIA

5.1 A NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Considerar nossa pesquisa sob o viés da *investigação qualitativa* e sob o *paradigma interpretativista-crítico* implica que o pesquisador acredita que há uma maneira de compreender os significados construídos e constituídos no contexto social pelos participantes de uma situação (DE GRANDE; KLEIMAN, 2007). Para tanto, o pesquisador baseia-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi motivado, exigindo capacidade de pensar e agir estrategicamente, de modo a aliar posições intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas, nas tomadas de decisões, pois geram consequências e repercussões a respeito dos fatos analisados e interpretados.

Esses pressupostos justificam nessa pesquisa:

a) Por associar o trabalho de pesquisa ao meu próprio *métier*, sem separar a atividade enquanto assessora e pesquisadora da minha prática e das práticas com as quais convivo. Dessa forma, incorporo à pesquisa a minha ação profissional, o que me dá condições de refletir sobre a realidade investigada e assim desenvolver uma melhor compreensão das minhas ações como propositora e mediadora dos encaminhamentos teórico-metodológicos do ensino de LP nos momentos de formação continuada junto aos professores.

b) Porque o foco principal está atrelado aos movimentos de ensino e aprendizagem, fenômenos fundamentais para consolidação das práticas pedagógicas dos professores, em que analisaremos o percurso de desenvolvimento da pesquisadora em mediação formativa com os professores e destes no planejamento das aulas de LP, cuja atividade é embasada no currículo e no Plano de Trabalho que contempla a metodologia embasada nas sequências didáticas.

Em consonância com a perspectiva descendente postulada pela teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana, postulada por Bakhtin (1995) e assumida por Bronckart (1999) para a abordagem e descrição do objeto de pesquisa, destacamos que os dados de nossa pesquisa emergiram do contexto macro constituído pela Rede Municipal de Educação e, seguindo ao nível descendente passamos para a intervenção de formação junto aos professores de uma das escolas da Rede de

Ensino. Nesses momentos formativos, destaca-se o caráter *colaborativo* entre a pesquisadora e os professores fundado na interação, conciliando a busca e compreensão dos significados para ações focalizadas. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.71) na pesquisa colaborativa “o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento”.

De forma a encaminhar esse movimento colaborativo temos a preocupação de, na busca conjunta entre os pares, superar a *pseudoconcreticidade*³⁰ e de apropriar-nos dos conhecimentos teóricos (PASQUALINI, 2015, p.138).

Assim, partimos do pressuposto de que essa forma de condução favorecerá nossa reflexão numa *perspectiva crítica*, promovendo a avaliação e o redimensionamento da prática educativa e uma (re)configuração do agir docente e da assessora-pesquisadora.

Considerando toda a complexidade da abordagem em pesquisa qualitativa, acrescentamos que vinculamos a emergência e análise dos dados também no âmbito das pesquisas que enfocam o ensino como trabalho. Considerando com Machado (2012) que, para compreender o trabalho educacional e o agir dos actantes, os objetos de análise não podem ser analisados a partir das condutas observáveis dos trabalhadores, mas só a partir das representações dele construídas nos/pelos textos produzidos coletivamente, nos momentos de formação interventiva, buscaremos uma possível análise e interpretação dos aspectos enunciativos-discursivos dos textos orais e escritos produzidos naquele contexto.

Para concretizar os aspectos apresentados, passaremos a demonstrar o percurso metodológico de nossa investigação, detalhando o contexto, a coleta de dados, os instrumentos e as categorias de análise. A pesquisa foi dividida em três capítulos: na primeira, focalizamos a caracterização acerca da natureza e o tipo de pesquisa; em seguida, apresentamos o contexto em que nossos dados foram gerados, descrevendo o local e os participantes, finalmente, chegamos aos

³⁰ Pasquilini (2015, p.136), embasada em Kosik (1976) e Marx (1978), conceitua o termo como ponto de partida da investigação, entendendo-o “como uma representação caótica do todo, heterogêneo e articulada por contingências imediatas”. Richter (2012) entende que a pseudoconcreticidade é a práxis utilitária envolvida pelo senso comum que emerge do ambiente cotidiano e da vida cotidiana, a qual faz criar uma visão imediatista da realidade, fazendo com que permaneçamos na superficialidade, distantes do que é essencial.

procedimentos de análise e às categorias analíticas para as análises textuais-discursivas advindas do Interacionismo Sociodiscursivo. A seguir, apresentamos a descrição do contexto da pesquisa.

5.2 CONTEXTO DE PESQUISA

5.2.1 A Rede Municipal de Educação – *Lócus* Macro

A Rede municipal de ensino, retratada nesta pesquisa, pertence ao município que situa-se na microrregião de Londrina, com localização no Norte Paranaense. O município conta com um total de 103.822 habitantes estimados, segundo o IBGE/2015. Ainda, de acordo com os dados do IBGE a população é composta por brancos, negros, pardos e indígenas. Quanto aos aspectos socioeconômicos, com base no IPARDES/2008, o setor de maior empregabilidade é a indústria de transformação (metal, mecânica, química, alimentícia), seguido do comércio, serviços, administração pública, agropecuária e construção civil.

Na área educacional³¹ o município abrange um total de 66 (sessenta e seis) estabelecimentos de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, distribuídos nas dependências administrativas: sendo 39 (trinta e nove) municipais, 14 (quatorze) estaduais e 16 (dezesseis) privados. A clientela de alunos atendidos pela Rede de Ensino, em sua maioria é de média e baixa renda. As famílias desempenham atividades profissionais nas áreas do comércio, indústria, autônomos e prestação de serviços. A maioria dos pais possui formação de ensino médio e têm renda inferior a três salários mínimos.

No que se refere especificamente a Rede Municipal de Ensino, etapa da educação básica, segue abaixo um quadro quantitativo acerca da estrutura organizacional e física: demonstrando as etapas de ensino, número de turmas e número de alunos atendidos.

³¹Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e contidos no documento do Conselho Municipal da Educação (2012).

Quadro 04 – Organização física da rede – etapas e unidades escolares

ETAPAS DE ENSINO/N. DE TURMAS E ALUNOS POR PERÍODO	TOTAL								
	MAT		VESP		INT*		TOTAL		
	T**	A***	T	A	T	A	T	A	UNIDADES ESCOLARES
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	24	503	19	417	122	1868	165	2788	22
ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL	135	3468	131	3036	10	126	276	6630	17
TOTAL GERAL	159	3971	150	3453	132	1994	441	9418	39

* Atendimento em período integral (40h); **Número de turmas; ***Número de alunos.

Fonte: SEMED.

Quadro 05 – Organização de recursos humanos (docentes)

Docentes	TOTAL
Professor de Educação Infantil (40h)	256
Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental (20h)	652
Professor de Educação Física	92
Professor de Arte	46
TOTAL GERAL	1046

Fonte: SEMED.

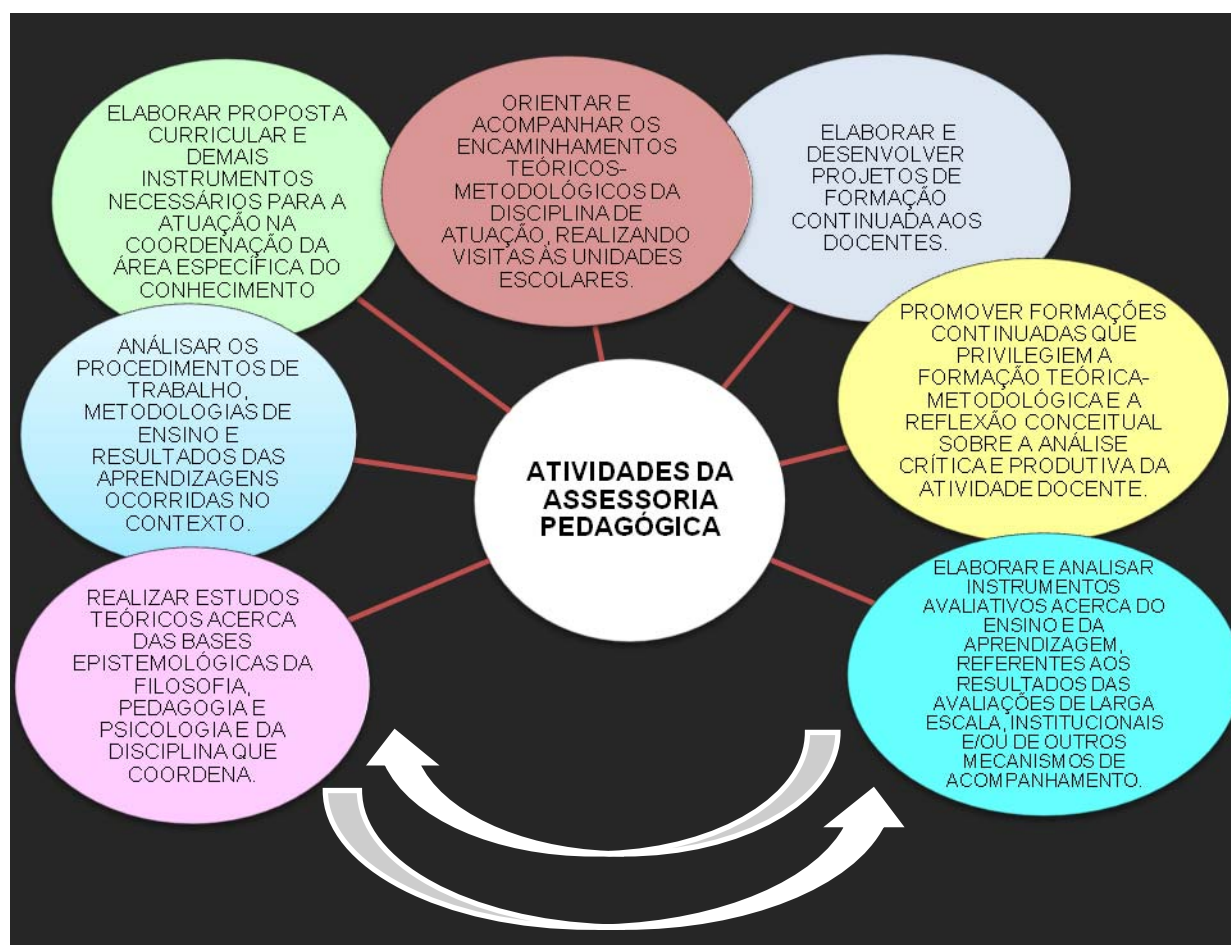
Conforme explicitado nos quadros, a Rede Municipal de Ensino comporta 39 (trinta e nove) unidades escolares, 9.418 (nove mil quatrocentos e dezoito) alunos e aproximadamente 1046 (um mil e quarenta e seis) docentes. Esta rede segue normas e orientações propostas pelo Sistema Estadual, pois o município não tem instituído, como já dissemos na introdução, um sistema municipal de educação, sendo assim é conveniada à Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), sendo que este órgão somente delibera acerca das questões de autorização e funcionamento da rede, uma vez que demais encargos fica sob responsabilidade da Administração Municipal, em específico à pasta assumida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Quanto à estrutura organizacional da SEMED, esta é composta por três departamentos: a) *Assistência ao educando* – cuja responsabilidade recai sobre o planejamento e coordenação de ações que apoiem o funcionamento das Unidades Escolares, bem como a garantia de acessibilidade dos alunos. É constituído pelas divisões de: Merenda Escolar, Transporte Escolar, Convênios e Programas,

Produção, Controle e Distribuição de Materiais Didáticos. b) *Administrativo* – responsável pelo gerenciamento nas áreas de Documentação Escolar, Recursos Humanos, Logística, Patrimônio, Protocolo, Manutenção e Estrutura Física da rede Municipal de Educação; c) *Pedagógico* – é responsável por acompanhar, assessorar e avaliar o sistema educacional. Compreende as divisões deste departamento: as etapas (Educação Infantil e Ensino fundamental – Anos Iniciais), modalidades de ensino (EJA, Educação Inclusiva, Período Integral) e os setores que integram as ações desenvolvidas nas etapas de ensino (Projetos Educacionais, Programa de Formação Continuada e Avaliação Educacional). Ressaltamos que o departamento pedagógico é constituído por profissionais especialistas nas áreas do conhecimento de: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Educação Física e Arte, e nas disciplinas de História e Ciências por pedagogos.

Dentre as atividades de trabalho desenvolvidas pela Assessoria Pedagógica destacamos as principais tarefas que residem na dimensão-prática pedagógica:

Figura 07 – Atribuições da função de assessor pedagógico



Fonte: Baseada no documento: Atribuições da Função de Assessor Pedagógico, da SEMED, 2015.

5.2.2 A Escola – *Lócus* da Investigação

Partindo do entendimento de que a pesquisa deveria tomar a prática do ensino como ponto de partida da investigação, no contexto de ensino de uma escola de EFI, por compreender que é nesse limiar que emergem as demandas concretas, as “condições materiais” (SAVIANI, 2012) que se apresentam no cotidiano da prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, mesmo partindo dessa apreensão empírica inicial da realidade consideramos ser imprescindível a superação da aparência do fenômeno considerando “que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática” (SAVIANI, 2012, p.91).

Nesse plano, nosso estudo pretende contribuir tanto para o desenvolvimento da teoria, uma vez que nos processos formativos poderemos “instaurar no professor em exercício uma prática orientada dialeticamente por bases epistemológicas” (HILA, 2009, p.191); quanto para a transformação das práticas, as quais se apresentarão mais consistentes, coerentes e desenvolvidas.

Nessas proposições, realizamos os momentos de formação interventivos (MFI) junto a 03 (três) professores regentes do 4º ano, de uma escola municipal, situada na periferia da cidade. Atualmente a escola atende 528 (quinhentos e vinte e oito) alunos, desde a etapa da educação infantil ao 5º ano do EFI, sendo estes pertencentes a uma classe econômica pouco favorecida, apresentando famílias numerosas e carentes, com nível salarial baixo. Também, segundo informações dos próprios alunos, apresentadas por meio de questionário institucional, realizado pela escola, estes quando não estão na escola, ficam sob os cuidados dos avós, vizinhos ou até mesmo sozinhos enquanto os pais trabalham e alguns deles frequentam projetos educativos oferecidos na região.

A escola possui estrutura física e condições de recursos materiais satisfatórios, atendendo com qualidade todos da comunidade escolar. Há um total de 24 (vinte e quatro) docentes, concursados, com formação acadêmica, em sua maioria, em Pedagogia, sendo que destes, 12 (doze) apresentam graduação em nível *lato sensu* e, oitenta (80%) por cento deles trabalham, semanalmente, 40h.

5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

5.3.1 A Assessora Pedagógica e sua Constituição Enquanto Pesquisadora

No capítulo 1, apresentamos dados específicos acerca de minha formação e de minha atuação profissional. Neste momento, atentamo-nos para as questões que recaem sobre os movimentos do agir da assessora nas situações de trabalho (MACHADO, 2009), cujas atividades envolvidas nas ações de elaborar proposta curricular, orientar, acompanhar a efetivação dessa proposta, formar professores, avaliar, gerenciar situações etc., constituem uma “rede de atividades e de práticas” (MATÊNCIO, 2015).³²

A fim de contextualizar o agir da assessora, situado e implicado nas situações de trabalho, realizado em um contexto amplo de atividades, explicitamos o quanto são necessários os saberes e as capacidades para cumprir as atividades afins dessa função, de modo a garantir a integração dos procedimentos conceituais, especialmente acerca da transposição didática das teorias discursivas para a prática docente de professores pedagogos, no caso atendendo as especificidades do ensino da LP.

Além desse contexto, durante todo o período de atuação na assessoria de ensino da própria Secretaria de Educação e mediante a demanda de se estabelecer base de referencial teórico norteador em rede, tivemos a oportunidade de participar de estudos contínuos, sob a orientação de profissionais das áreas da psicologia e da pedagogia, os quais mediavam a apropriação de conhecimentos acerca dos estudos do desenvolvimento do psiquismo e suas relações com os processos educativos.

Nessa direção, foi abordada a concepção de desenvolvimento sob os aportes teóricos da Escola de Vigotsky com mediação de fundamentos teórico-filosóficos da teoria pedagógica Histórico-Crítica, anunciada por Saviani. Durante esse processo, fomos estabelecendo e conferindo bases de sustentação junto às concepções de linguagem e do ensino de LP que não fossem conflitantes. Mas,

³²Para a autora, a noção de *rede de atividades* está atrelada ao conceito base para compreender os processos formativos, cuja organização dá-se em eventos de interação e/ou cenas de enunciação, no qual os espaços de atuação, a situacionalidade histórica e cultural “provem a emergência de vozes, deslocando posicionamentos, redefinindo rotas” (MATÊNCIO, 2015, p.32).

anteriormente a essa etapa e conforme explicitado no capítulo I, ao assumir a função de assessora já direcionei os encaminhamentos teóricos – metodológicos para o trabalho em rede, tendo por base os gêneros textuais. Assumindo essa concepção e com ela os direcionamentos acerca do dispositivo didático metodológico das SDs (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), fomos materializando a prática pedagógica para o ensino de LP.

A cada vez que avançávamos nos estudos epistemológicos da psicologia e pedagogia, íamos fazendo as relações para direcionarmos as práticas educativas a fim de seguir os princípios referentes a essas bases. Com isso, observávamos, avaliávamos e relacionávamos os direcionamentos dados na busca de soluções para a resolução de conflitos, baseando-nos sempre em estudos sobre os gêneros e os aspectos teóricos que os embasam.

Somados a isso e por estar lidando com o EFI fomos muito questionadas a respeito da condução dessa prática e, de maneira a responder por isso, emanou-se a necessidade de buscar a pesquisa-acadêmica, almejando, uma vez a superação da *pseuconcreticidade* e da apropriação dos conceitos teóricos como instrumentos para análise do real, da prática educativa implementada em LP. Era preciso ampliar as discussões acerca de um ensino cujo viés se baseia em gêneros textuais; respaldar as ações quanto aos direcionamentos teórico-metodológicos da disciplina; solidificar os argumentos por meio dos discursos de autoridade; descortinar aspectos incompreendidos nas leituras autônomas realizadas pelo grupo; desvendar os pensares e suas bases epistemológicas.

Nesse processo, é que emergiu a ideia de realizar a pesquisa colaborativa de natureza interventiva – no caso a escolha por momentos formativos interventivos (MFIs) junto a um grupo de três professores, em seus momentos de planejamento escolar (hora-atividade) – de modo a buscar não somente compreender um dado fenômeno e interpretá-lo no sentido de encontramos respostas às questões que norteiam esta pesquisa.

5.3.2 O Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa

Na tentativa inicial de apreensão empírica da prática, como ponto de partida para obter informações e compreender sobre os “saberes”/conhecimentos dos

professores, ou seja, conhecer as relações de “pseudoconcreticidade” a qual que se encontram, realizamos a aplicação de questionários. Destacamos esse instrumento como norteador para os MFIs, em que, inicialmente, os resultados do questionário foram objeto de análise da pesquisadora. As perguntas versavam acerca das seguintes dimensões:

Identificação	Formação Profissional	Atuação Profissional	Formação continuada	Proposta Curricular de Língua Portuguesa, da Rede Municipal de Ensino

As questões que apontavam para o conhecimento dos participantes acerca da identidade, formação e atuação profissional, nos permitiram levantar algumas características gerais do grupo de participantes desta pesquisa.

Dentre os três professores participantes da pesquisa e de modo a resguardar as suas identidades, utilizaremos as iniciais de seus nomes para identificação: A1, A2 e E, todos eles estão atuando como professores regentes de 4º ano, cujas matérias que lecionam são LP, Matemática e Ciências.

“A1” tem 25 anos de idade, é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e está cursando pós-graduação, *lato sensu*, em Neuroaprendizagem,

pela Faculdade São Braz. Tem experiência na docência há 1 ano e 10 meses e ingressou na rede municipal de ensino, local da pesquisa, há 1 ano e 3 meses. Trabalha semanalmente 40h, atuando em outro período como professora da rede privada, no EFI.

“A2” tem 26 anos de idade, do sexo feminino, após a formação em Magistério, nível médio, cursou pedagogia pela Faculdade Catuaí, onde seguiu o curso de pós-graduação, *lato sensu*, em Gestão Escolar. Atualmente, está cursando outra pós-graduação em Neuropsicopedagogia na Faculdade Iguaçu. Atua como docente há 4 anos, sendo que sua experiência na rede municipal de ensino, *lócus* da pesquisa, é de 2 anos e meio. Completa sua carga horária semanal de 40h atuando na EFI, em outra Rede de Ensino.

O professor “E” é do sexo masculino, tem 26 anos de idade, cursou Magistério em nível médio e graduou-se em Pedagogia pela UNIFIL. Cursou pós-graduação, *lato sensu*, em Gestão Escolar pela Faculdade Barão de Mauá. Atua como docente há 7 anos e ingressou na Rede de Ensino há 1 ano e 3 meses.

Também, atua na educação infantil em outra Rede de Ensino, trabalhando 40h semanais.

O quadro a seguir sintetiza as informações sobre a formação e atuação profissional dos sujeitos:

Quadro 06 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

	“A1”	“A2”	“E”
Magistério	Xxxx	Xxxx	2005
Graduação	2010 – Pedagogia; UEL	2008 – Pedagogia; Faculdade Catuaí	2010 – Pedagogia; UNIFIL
Especialização	2016 – Neuroaprendizagem; Faculdade São Braz	2013 - Gestão Escolar; Faculdade Catuaí 2016 – Neuropsicopedagogia; Faculdade Iguaçu	2014 – Gestão Escolar; Faculdade Barão de Mauá
Tempo de atuação no magistério	1 ano e 10 meses	4 anos	7 anos
Tempo de atuação na Rede de Ensino – <i>lócus</i> da pesquisa	1 ano e 3 meses	2 anos e 6 meses	1 ano e 3 meses

Fonte: A própria autora

A seguir apresentaremos informações sobre os procedimentos utilizados na geração dos dados da pesquisa.

5.4 A GERAÇÃO DOS DADOS

5.4.1 Os MFIS: Caminhos de Investigação

Os MFIs surgiram, primeiramente, da necessidade de observar para comprovar, por parte da assessora-pesquisadora, como os professores estão compreendendo-interpretando a nova proposta de organização curricular e analisar se essa nova forma de planificação dos conteúdos está propiciando um melhor direcionamento acerca dos objetos de ensino, em LP.

Já para os professores, estes momentos recobrem a necessidade de mediação, ou seja, de 'formação', no sentido do aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Tal pressuposto é certificado por meio dos questionários respondidos pelos docentes participantes da pesquisa, no qual identificamos que o 'modelo' de formação ideal é aquele que além da teoria, proporcionasse "espaços com aulas práticas, onde os professores pudessem pensar e planejar suas aulas" (Professor A1, questão 4 da dimensão formação continuada), tendo a mediação e validação dos formadores como pano de fundo para esses encaminhamentos.

Nos MFIs, o foco era o de atender esses anseios sem 'cair' nos embasamentos de concepções pragmáticas e imediatistas, mas foi, também, um dos objetivos a serem alcançados junto aos professores.

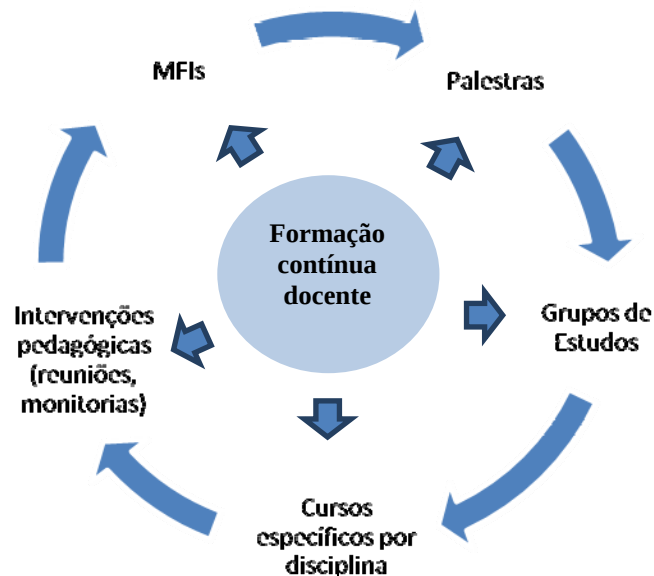
Dessa forma, compreender as relações entre assessora-pesquisadora e docentes no que diz respeito às dimensões de ensino de LP em relação à articulação entre a tarefa que deve ser realizada pelos professores – o planejamento e organização das SD que pode ser descrita pelos dispositivos didáticos, instrumentos materiais e semióticos por eles empregados – e as instruções para elaboração e organização do trabalho docente (a organização curricular e o PT), instauraram-se também como objeto de análise da pesquisa.

Ante tais proposições, o MFI foi organizado em articulação com o contexto mais amplo de formação instituída na rede municipal de ensino, em que por meio das Atividades de Aprofundamento Teórico (palestras e grupos de estudos), são assegurados aos professores a formação teórica das bases norteadoras (psicológica, filosófica e pedagógica) e, também, por meio das Atividades de Integração Teórico-Práticas – a oferta de cursos específicos na área de LP, que ao longo do semestre e anos anteriores foram proporcionados, com objetivos de atrelar encaminhamentos teóricos em relação à prática, intensificando a relação entre conteúdo e forma.

Dessa maneira, pensamos que mesmo que os MFIs estabeleçam uma relação direta, mediada e pontual junto aos professores acerca da elaboração do planejamento de suas aulas (PD), ou seja, lidando com questões de ordem prática do fazer pedagógico dos professores, estaríamos complementando/concluindo um ciclo de toda a proposta de formação contínua e, garantindo dessa maneira uma formação em oposição às tendências de esvaziamento do conhecimento, que

trabalham somente com a reflexão sobre a prática concebida e guiada pelo senso comum, ou por uma visão superficial, fragmentada, pragmática e imprecisa.

Esquema 03 – Movimentos da formação contínua dos docentes



Elaborada a proposta inicial, apresentamos o projeto de trabalho à Secretária de Educação e, após seu deferimento, consultamos os professores. Após a confirmação, agendamos a data do primeiro encontro, na unidade escolar em que lecionam e se dispuseram a participar como professores colaboradores da pesquisa. Esses momentos aconteciam nas horas-atividades dos três professores, realizadas às quintas-feiras, das 7h30 a aproximadamente às 10h.

Para elaboração desses encontros, nosso ponto de partida foi uma conversa com os professores, de modo que pudéssemos ter um diagnóstico de suas expectativas e, juntamente, com a aplicação de questionário, pensar na elaboração dos conteúdos a serem efetivados. Segue abaixo quadro que retrata uma síntese desse diagnóstico:

Quadro 07 – Diagnóstico das dificuldades dos professores, no planejamento das aulas de LP

TEMAS DIAGNOSTICADOS	DEMANDAS DOS PROFESSORES
Planejamento/trabalho realizado	- A necessidade de avaliação sobre o trabalho realizado, orientando o “modo certo e errado”. - A transposição didática. - A sistematização do conteúdo. - As atividades de ensino.
Sequência didática de ensino	- As dificuldades com o planejamento das atividades de análise linguística. - As dificuldades de integrar os eixos da língua.
Domínio dos conteúdos	- Apontamentos sobre a falta de conhecimentos linguísticos para o desenvolvimento de sua função - ensinar. - Relação conteúdo–forma.
Proposta Curricular e Plano de Trabalho	- Melhor direcionamento dos conteúdos a serem ensinados. - Modelo didático de gênero. - Leitura fragmentada da forma de organização dos conteúdos.

Fonte: A própria autora.

Além desses apontamentos, destacamos que quando questionados em qual situação poderia auxiliá-los, diretamente solicitaram a necessidade de elaborar junto com eles a SD do gênero textual – naquele momento o gênero *Regulamento* cujo processo de elaboração da SD estava em andamento – pois eles mesmos destacaram ser um gênero “atípico”, por não ter tanta facilidade de encontrá-lo em pesquisas produzidas por *expertise* ou encontrar em materiais didáticos produzidos a professores, livros didáticos e demais fontes de pesquisa.

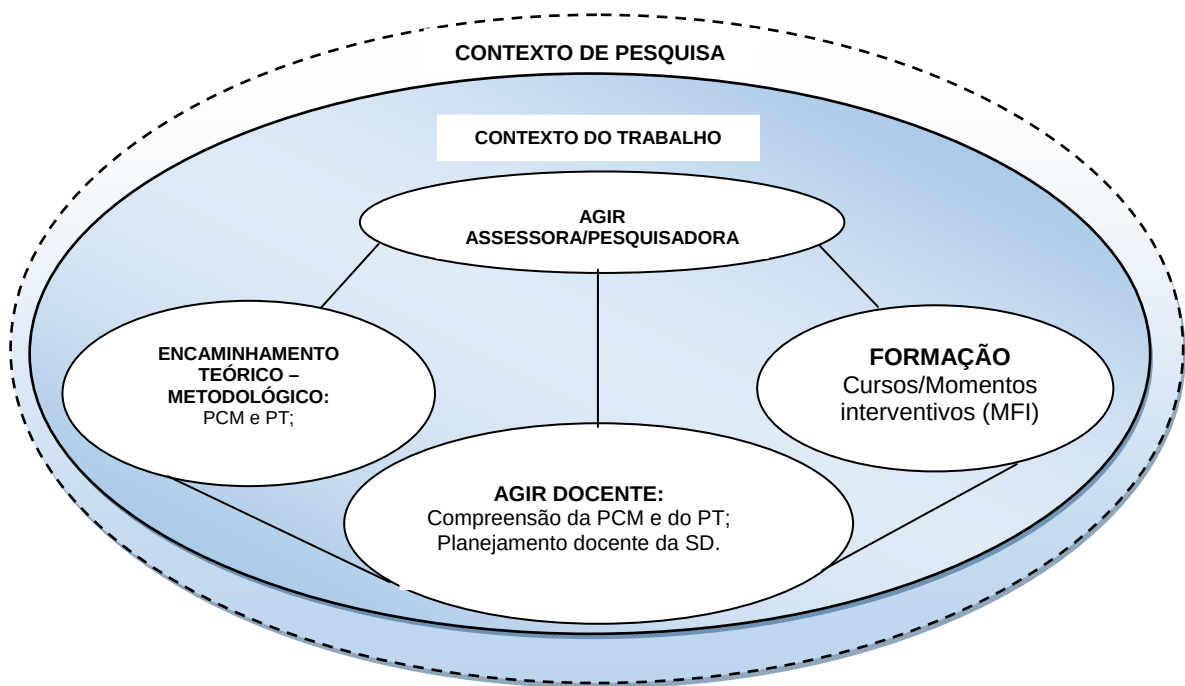
O trabalho com os MFIs foi mediado por mim, assessora-pesquisadora, em 07 encontros, totalizando carga horária de 10h, sendo que, inicialmente, os três primeiros encontros foram semanais e depois com intervalo de tempo maior, pois os professores necessitavam planejar/organizar a SD para aplicação. Esses intervalos não aconteciam os encontros, mas houve a entrega, para análise e orientação, do planejamento da SD via e-mail, que posteriormente eram retomados nos encontros.

Ressaltamos que uma das características marcantes dos MFIs foi a implicação do tempo, pois por serem realizados nos momentos de hora-atividade, os professores também necessitam deste tempo para organização das demais

disciplinas e outras tarefas correlatadas ao fazer do professor, além da questão que o ensino do gênero *Regulamento* estava elencado para o trimestre que já estava a 24 dias letivos para ser finalizado, sendo que ainda demandava elaboração e aplicação de todo o conteúdo referente ao gênero textual, já caracterizando um 'atraso'. Essas circunstâncias também serviram de diagnóstico para a formadora pensar e organizar os encontros. Na próxima seção trataremos da explicitação desses encontros.

Para tanto, com a finalidade de demonstrar a articulação dos MFIs à concretização de um projeto formativo integrado e mediado pelo agir da assessora-pesquisadora dentro de seu contexto de trabalho, segue figura demonstrativa:

Figura 08 – Articulação dialética do MFI aos movimentos de pesquisa



Considerando o amplo contexto da pesquisa apresentamos no quadro a seguir uma síntese dos movimentos, considerando os níveis de transposição didática em que se desenvolvem e sua relação com o agir dos atores envolvidos nesse processo de pesquisa.

Quadro 08 – Síntese dos movimentos da pesquisa e a relação com agir

Movimentos de pesquisa	Agir
Movimento 1 - Foco no agir da assessora-pesquisadora para implementação da proposta de formação- movimento de formação interventiva.	- Agir geral: - Elaboração de proposta curricular e PT para orientação e organização da prática pedagógica dos professores. - Realização de formações continuadas (cursos, reuniões orientativas, momentos interventivos) na área de LP, de modo a mediar à apropriação dos saberes sobre as bases teóricas-metodológicas que darão sustentação à sua prática pedagógica. - Agir específico: - Mapear as principais dificuldades encontradas pelos professores, bem como obter: informações sobre as características gerais do grupo e do modelo de formação ideal para o aprimoramento da prática pedagógica; diagnóstico do conhecimento/entendimento da PCM e PT. - Diagnosticar o Nível de Desenvolvimento Real que os professores se encontram acerca do planejamento da SD (denominada como inicial).
Movimento 2 - Foco nas ações formativas.	- Proporcionar momentos de formação interventivos juntos aos professores, de modo a atuar diretamente nas necessidades singulares do grupo; - Formar os professores para a apropriação dos artefatos (PCM e PT) constituídos nas especificidades do contexto social, no qual estão inseridos; - Observação e análise do agir empreendido pela assessora-pesquisadora (mediação instrumental).
Movimento 3 - Foco nos indícios de ações potencialmente desenvolvimentais dos professores.	- Orientação dos aspectos teórico-metodológicos relacionados ao PT, ao MDG e a SD final. - Elaboração da SD final.

Fonte: A própria autora.

Esses movimentos funcionam como uma engrenagem como representado na figura a seguir:

Figura 09 – Figura representativa dos movimentos da pesquisa



Fonte: A própria autora.

5.4.2 Uma Proposta de Organização dos MFI's

Com base no questionário e no encontro inicial, coletamos dados diagnósticos sobre a *atividade situada* (com vistas à melhor compreensão da influência do contexto sobre o trabalho) e sobre os instrumentos técnicos e semióticos que autorregulam a atividade do sujeito para a didatização da prática discursiva denominada *Regulamento*.

A SD elaborada instaura-se como *recurso técnico e semiótico mediatizante* (FRIEDRICH, 2012), na medida em que as professoras deixam o instrumento agir sobre si próprias. As atividades didáticas serão, então, mediatizadas pela SD que atua como *instrumento técnico semiótico que vai mediar a atividade psicológica pela linguagem* (VYGOTSKY, apud CLOT, 2006, p.23) conforme explicitado a seguir:

- das atividades junto aos alunos, a serviço da formação do professor nas transformações dos conhecimentos (portanto, fonte de aprendizagem);
- do processo interpessoal entre os sujeitos naquele contexto de formação;
- estabelecedor de *conflitos e tensões, uma vez que os professores têm de* tomar decisões e fazer escolhas para o seu agir.

Esse processo revela-se reflexivo e nele é possível observar a transposição dos saberes teóricos em saberes práticos, na medida em que os professores elaboram seus planejamentos e as atividades de ensino para os alunos. Machado (2007, p.91-92) sintetiza a complexidade do processo ao afirmar que o trabalho é uma atividade situada, pessoal, impessoal, prefigurada, mediada por instrumentos, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa e, o que é muito importante para nós, formadores, pode ser *fonte de aprendizagem*: de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador ³³.

É por meio dessa relação dialética entre saberes teóricos e saberes práticos que podem ser identificadas as avaliações e tensões que se revelam e que contribuem para a apropriação de conhecimentos e consequentemente o desenvolvimento de suas capacidades docentes. Nesse sentido, Nascimento (2010), considera fundamental que o formador tenha competência de identificar a ZDP³⁴ do sujeito em formação, para que as dificuldades e obstáculos se convertam em elementos que propulsionem o desenvolvimento, que uma vez identificados pelo professor constituirão focos de intervenção. Nessas condições, as relações dialógicas entre os pares se instauram reconfigurando o agir da assessora/pesquisadora, em suas situações de trabalho.

Com base nas características desse modelo de intervenção elaborado e efetivado pela assessora/pesquisadora, podemos notar que há tentativas de consolidação na prática por uma proposta de formação continuada que deve ter como centro os fundamentos teóricos na medida em que primam pela reflexão sobre a prática, o que pode tornar-se possível à medida que o professor tenha

³³ Conferir Machado (2007, p.91-92).

³⁴ No Brasil esse conceito recebeu traduções diferentes: *Zona de Desenvolvimento Proximal* ou *Zona de Desenvolvimento Próximo* ou *Zona de Desenvolvimento Imediato*. De qualquer forma, vemos como característica essencial do conceito a da *possibilidade de desenvolvimento*. Como o próprio Vigotski diz, é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (VIGOTSKI, 1999).

conhecimentos científicos internalizados, para que sejam capazes de questionar, transformar ou mesmo negar posicionamentos, condutas que constituem o seu agir profissional.

Nesse contexto, estamos tentando efetivar uma prática que:

[...]será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação [...] (SAVIANI, 2012, p.91).

Para a efetivação desse percurso lidamos com os artefatos/instrumentos de trabalho disponibilizados para o agir da assessora-pesquisadora e dos professores, sendo eles a saber:

- o Currículo;
- o PT;
- o MDG;
- o PD (SD que os professores planejaram antes do início da pesquisa);
- os cadernos de atividades dos alunos (antes do início da pesquisa);
- as produções textuais dos alunos, realizadas durante a aplicação da SD;
- os livros didáticos e de pesquisa para o professor.

Alguns desses instrumentos e com acréscimo do questionário aplicado passaram a constituir-se como instrumentos/*corpus* de análise dessa pesquisa, lembrando que os demais, mesmo não configurando propriamente como *corpus* da pesquisa, servirão como apoio para responder algumas das questões de pesquisas. Por contar com uma variedade de instrumentos utilizados, seguiremos na próxima seção com a explicitação dos que constituirão a análise e seus objetivos.

5.4.3 Os Instrumentos da Coleta de Dados

A organização metodológica dos MFIs foi determinante para a coleta e seleção dos dados a serem analisados. O quadro abaixo retrata o panorama dos instrumentos de coleta, dos objetos a serem analisados, bem como seus objetivos:

Quadro 09 – Instrumentos de coleta, objetos de análise e objetivos

Instrumento de Coleta	Objetos a serem analisados	Objetivos
• Questionários aplicados	Perguntas e respostas escritas	- Conhecer o percurso acadêmico, de atuação profissional dos professores (perfil); - Reconhecer os posicionamentos assumidos pelos professores acerca da Formação Continuada e Conhecimento da Proposta Curricular da Rede de Ensino.
• Gravações em áudio dos MFIs	Transcrições dos textos produzidos durante a interação nos MFIs	- Analisar como e o que os professores compreendem acerca: - dos aspectos estruturantes da organização dos conteúdos da proposta curricular e PT. - como e o que os professores compreendem acerca dos fundamentos metodológicos baseados nos gêneros textuais e sequências didáticas (SD). - como estão estruturadas as SD, elaboradas pelos professores, com base na nova organização curricular e PT, durante a intervenção realizada pela assessora-pesquisadora. - como as práticas formativas no local de trabalho propicia o desenvolvimento de capacidades docentes necessárias para o exercício da docência. - o movimento de aprendizagem dos professores.
• Cópias ou digitalizações do PD (planejamento da SD realizada durante o MFI).	Textos escritos	

Fonte: A própria autora.

5.4.4 Os Encontros do MFI

Mesmo que os instrumentos/corpus de análise foram gerados nos MFIs, decidimos que por não ser objetivo deste trabalho analisar os temas tratados em cada encontro e sim o produto final visado por esses momentos, a mediação instrumental acionada pela assessora-pesquisadora, as manifestações dos conceitos teóricos e metodológicos nos produtos resultantes dessas intervenções formativas e, finalmente buscar indícios desenvolvimentais dos profissionais resultantes de todo o agir interventivo da assessora-formadora.

Em síntese, os conteúdos trabalhados nos MFIs compreenderam as atividades descritas no quadro a seguir:

Quadro 10 – Atividades realizadas nos MFI's

Encontros/datas	Temas do encontro	Atividades realizadas
1º encontro 31/03/16	- Contato inicial com professores para reconhecimento do contexto.	- Apresentação inicial da proposta de trabalho e pesquisa. - Entrega do questionário inicial e o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. - Conversa para apreensão empírica da prática (diagnóstico das necessidades dos professores). - Discussão entre assessora-pesquisadora e professores com relação às possíveis ações a serem desenvolvidas nos encontros.
2º encontro 07/04/16	- As prescrições municipais (Currículo e PT). - Retomada dos passos para elaboração da SD. - Mediação da assessora-pesquisadora para elaboração de MDG.	- Elaborar SD, do gênero de texto Regulamento. - Leitura do PT. - Seleção de <i>corpora</i> do gênero de texto Regulamento. - Orientação para a elaboração das atividades de ensino. - Orientação por email no PD (organização da SD e elaboração das atividades de ensino).
3º encontro 14/04/16	- MDG - Processos avaliativos. - Leitura do PT.	- Entrega de cópias e indicações de leituras: Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; Schneuwly, B., 2004, p.95-128); Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula (NASCIMENTO, E. L., 2009, p.51-90); Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais (HILA, C. V. D., 2009, p.151-194); Roteiro para construção de MDG (ZIRONDI, 2013). - Esclarecimento de dúvidas sobre condução dos processos avaliativos orientados em Rede de Ensino. - Elaborar SD, do gênero de texto Regulamento. - Seleção e composição de <i>corpora</i> do gênero regulamento para estudos e elaboração de MDG.
4º encontro 05/05/16	- Elaboração de SD. - Análise Linguística.	- Intervenção no PD (elaboração da SD). - Encaminhamentos e orientação para planejamento do eixo análise linguística.
15/05/16	- Orientações no PD dos professores.	- Professores compartilharam o PD (elaboração da SD) por e-mail. - Retorno com orientações escritas, no próprio PD.
5º encontro 09/06/16	- Elaboração da SD. - Produção textual.	- Intervenção no PD (elaboração da SD). - Retomada dos aspectos e dimensões do gênero Regulamento.

		- Retomada do esquema da SD. - Orientações para Produção Textual (mediação, reestruturação, avaliação).
6º encontro 16/06/16	- Análises das produções textuais dos alunos. - Orientações para a refacção textual. - Orientações e encaminhamentos para o trabalho com a gramática (análise linguística).	- Retorno da produção textual-orientação para diagnóstico da escrita dos alunos. - Orientação para refacção textual (coletiva e individual). - Orientações e encaminhamentos para o trabalho com a gramática (análise linguística).
7º encontro 23/06/16	- Elaboração da SD. - Orientações para Produção final. - Orientações para o trabalho ortográfico	- Indicação de leitura para análise do professor das produções textuais de seus alunos. Livro: Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO) – Capítulo IV, V, VI e VII). - Análises das produções textuais dos alunos junto aos professores (o que observar e encaminhamentos para atividades). - Orientações para conclusão da etapa final- produção final do gênero e circulação. - Orientações para o encaminhamento do trabalho ortográfico.

Fonte: A própria autora

Com base nesses dados, passaremos a explicitar, na próxima seção, os procedimentos cuja finalidade é de auxiliar a pesquisadora a responder as perguntas de pesquisa e encontrar categorias analíticas para análise dos dados.

5.4.5 Procedimentos e Categorias de Análise

O *corpus* utilizado neste trabalho foi composto por textos gerados a partir do questionário (Apêndice A) das transcrições dos MFIs, que foram realizadas gravações em áudio, e das digitalizações do PD, contido neste a elaboração da SD do gênero textual Regulamento.

É importante ressaltar que as transcrições dos dados foram feitas a partir das gravações obtidas durante os encontros, os quais nomeamos por MFI. Não foi possível transcrever a primeira reunião por problemas técnicos, mas foi realizado um registro por escrito, seguindo um relato de memória da pesquisadora (Apêndice B) As demais transcrições foram realizadas por uma aluna em período de graduação, que pela primeira vez realizava o trabalho. Por esse motivo, não foram utilizados métodos de transcrições específicos, uma vez que nosso interesse se voltava para o

conteúdo e não nos ativemos para esse detalhe, porém ao fazer o uso neste trabalho, utilizamos as notações propostas pela Análise da Conversação com base em Dionísio (2001, p.76) no discurso corrente e adaptado por Medrado (2008, p.283), como demonstrados a seguir:

Quadro 11 – Notação utilizada para a transcrição dos enunciados orais produzidos durante os momentos da formação

Ocorrências	Sinais	Exemplos
1. Indicação dos falantes	P: pesquisadora E: professor A1: professora A2: professora	P: está ótimo E: esse ano não
2. Pausas	...	A1: como professora...
3. Ênfase	Maiúsculas	que a gramática deve tá inserida SIM
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	P: ontem na reunião as coordenadoras menina::s
5. Silabação	-	A1: porque eu de-tes-ta-va
6. Interrogação	?	P: O que vocês conseguiram fazer?
7. Segmentos incompreensíveis	(...)	A1: eu curto bonito (...)
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	P: de/de/de me mantê mais informada
9. Comentário da transcritora		E: é que eu vi aqui promoção eu curto o verão com o contur (risadinha) nossa meu face tem um monte.
10. Discurso reportado	“ ”	P: “ não tem nada de regulamentos”
11. Ortografia		fazê, ajuda, vô, ahã, to
12. Trecho suprimido	/.../	P: eu já passei isso/.../

Fonte: Adaptado de Dionísio (2001, p.76) e Medrado (2008, p.283)

Após os textos transcritos estes foram analisados em conformidade com o quadro teórico metodológico apresentado no decorrer deste trabalho. Essas categorias analíticas nos auxiliarão na busca de respostas para as questões de pesquisa, sendo utilizadas para analisar o agir da assessora/pesquisadora e a participação dos professores, nos momentos interventivos, considerando que a elaboração de SD pelos professores, nesses momentos de formação, revela-se como um caminho em que é possível analisar o movimento de aprendizagem e desenvolvimento dos docentes e pelo qual verificaremos como esse objeto é apropriado/internalizado.

Em síntese, apresentamos um quadro a seguir que traz um panorama geral da articulação das perguntas de pesquisa, os instrumentos/corpus objetos de análise, os procedimentos de análise/interpretação, bem como suas categorias analíticas de interpretação.

Quadro 12 – Instrumentos/corpus e categorias de análise

MOVIMENTOS DA PESQUISA	Perguntas de Pesquisa	Objetivos específicos	Instrumentos para obtenção de dados	Categorias de análise
MOVIMENTO 1	1) Qual é a compreensão dos professores acerca dos fundamentos teóricos metodológicos apresentados na PCM e PT da disciplina de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao foco nos gêneros textuais e SD?	- Investigar em que medida o agir implementado pela assessoria pedagógica de LP, por meio das prescrições (PCM e PT), está se refletindo nos planejamentos docentes.	- Questionário; - Textos da transcrição dos enunciados orais produzidos durante os momentos da formação; - SD inicial.	- SOTs e STTS – BULEA (2010). - Conceito de instrumento - VYGOSTKI (1997), CLOT (2010), SCHNEUWLY (2004) e LOUSADA e MACHADO (2010); - Esquema da SD DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, (2004)
	2) Como está estruturado o trabalho de ensino elaborado pelos professores antes (diagnóstico do DR) do processo de mediação formativa (MFI)?	- Investigar como e o que os professores compreendem acerca dos aspectos estruturantes do planejamento e organização dos conteúdos didáticos, antes do processo de mediação formativa (diagnóstico do DR) no que se relaciona à didatização das práticas discursivas de referência (gêneros textuais) e modo de organização em sequências didáticas (SD), conforme a PCM e o PT. - Buscar indícios do agir configurado na SD ³⁵ de acordo com a forma como ressignificam/	- Planejamento do professor elaborado antes da intervenção formativa. - Textos da transcrição dos enunciados orais, produzidos durante os momentos iniciais da formação. - Materiais didáticos produzidos pelos professores: PD, SDs.	- Esquema da SD DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, (2004), Proposta adaptada de SD NASCIMENTO (2009). - Conceito de nível de DR, VIGOTSKI (2001).

³⁵ Enfatizamos que a concepção de SD explicitada na PCM está de acordo com a Engenharia Didática proposta pelos autores de Genebra.

		<i>retextualizam/ recontextualizam a PCM.</i>		
MOVIMENTO 2	3) O MFI implementado pela Assessora da Rede Municipal colabora para instaurar a compreensão dos professores sobre as capacidades docentes requeridas em função das expectativas e dos objetivos pré-definidos pelas prescrições (PCM e PT), apresentando-se como um instrumento mediador capaz transformar o agir pedagógico?	- Investigar, nas práticas formativas no local de trabalho, quais instrumentos técnicos e semióticos são acionados pela assessora/formadora/pesquisadora para promover a mediação instrumental que visa ao desenvolvimento dos profissionais.	- Textos da transcrição dos enunciados orais, produzidos durante os momentos da formação; - Textos pré-figurativos do trabalho (PT).	- Figuras de ação: BRONCKART (2008), BULEA (2010), ZIRONDI (2013).
MOVIMENTO 3	4) Como está estruturada a SD elaborada pelos professores após o processo de mediação formativa? 5) A SD final elaborada dá indícios de uma nova forma de agir? Há evidências do processo de desenvolvimento dos professores?	- Analisar como está estruturada a SD elaborada pelos professores, após o processo de mediação formativa. - Buscar indícios de como e em que medida os conceitos trabalhados nas práticas formativas no local de trabalho se manifestam no planejamento e elaboração das SDs com base na nova organização curricular.	- Textos da transcrição dos enunciados orais, produzidos durante os momentos da formação; - Textos pré-figurativos do trabalho (PT); - SD elaborada pelos professores após o processo de mediação/formação.	- Conceito de nível de DR e ZDP - VIGOTSKI (2001). -Conceitos espontâneos e científicos – VIGOTSKI (2001). - Esquema da SD - DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, (2004). -Instrumentos materiais e simbólicos - MACHADO E LOUSADA (2010). -Categorias e Dimensões de ensino - STUTZ (2012).

Fonte: A própria autora.

De posse do entendimento dos aspectos articulados aos movimentos constitutivos da pesquisa, nos dedicaremos no próximo capítulo para a análise e discussão dos dados.

Como já explicitado na Introdução, as análises dos dados gerados nesta pesquisa são apresentadas em 03 capítulos, estruturados a partir de três focos: o agir da assessora pesquisadora; o agir dos professores e o processo de formação.

Compreendermos que esses movimentos são articulados um ao outro, conforme demonstrada pela figura da “engrenagem”, sendo assim, as análises não podem ser interpretadas de maneira fragmentada, pois um movimento depende do outro para formar um todo de sentido.

Assim, os capítulos foram divididos e serão apresentados separadamente, de modo que possamos responder nossas questões de pesquisa. Para responder estas questões, devido aos inúmeros aspectos a serem averiguados, buscamos traçar um trajeto dos acontecimentos:

- No Capítulo VI constitui o primeiro movimento da pesquisa em que desenvolvemos o capítulo intitulado *“Os saberes dos professores relacionados aos fundamentos teóricos metodológicos apresentados na PCM e no PT”*. Nele, apresentamos um diagnóstico do agir do professor quanto à sua compreensão acerca dos fundamentos teóricos metodológicos apresentados na PCM e no PT, bem como estão estruturando a SD, a partir desses instrumentos;
- No Capítulo VII, segundo movimento da pesquisa, apresentamos as análises das intervenções formativas, divididas em duas partes: primeiramente, focamos na formação para a compreensão da organização/planificação do PT e sua relação com as etapas da SD e do MDG, e em continuidade, o segundo momento se sustentou especificamente para as orientações da SD. Este culminou pela realização do planejamento da SD, bem como da elaboração das atividades de ensino e orientações para os metodológicos e didáticos;
- No Capítulo VIII, movimento 3, focalizamos as análises acerca do desenvolvimento dos professores, após os momentos interventivos, representados pelos/no agires reconfigurados na planificação da SD final.

PARTE II

CAPÍTULO VI – MOVIMENTO 1 DA DISSERTAÇÃO

6.1 A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS APRESENTADOS NA PCM E NO PT

Inserido no movimento 1 da pesquisa, cujo foco é o agir da assessora-pesquisadora durante os momentos formativos dedicados ao diagnóstico da compreensão (ou não) dos professores acerca dos fundamentos teórico-metodológicos apresentados na PCM e no PT. Para isso, apresentaremos um conjunto de ações realizadas pela assessora/pesquisadora a fim de detectar quais as principais dificuldades na compreensão de documentos oficiais, tais como: aplicação de um questionário com objetivo de diagnosticar as lacunas, desconhecimento, incompreensão acerca das prescrições e averiguar como essas orientações estavam sendo transpostas para a SD.

Com isso pretendemos buscar subsídios que nos ajudem a responder à questão 1 da pesquisa: *Qual é a compreensão dos professores acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos apresentados na PCM e PT da disciplina de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao foco nos gêneros textuais e SD?*

6.2 OS QUESTIONÁRIOS INICIAIS

De acordo com os pressupostos do ISD (BRONCKART, 2008), a linguagem é capaz de revelar o agir humano, os anseios, as representações que expressam avaliações e percepções a respeito dos fatos e do mundo. Partindo dessa premissa, uma das ferramentas utilizadas pela assessora-pesquisadora foi o questionário, conforme introduzido no capítulo anterior.

O objetivo era mapear as principais dificuldades, pois, a partir delas, os MFIs podem ser estruturados de maneira mais consistente, uma vez que busca atender, na medida do possível, as reais necessidades dos sujeitos envolvidos. Desta forma, as perguntas elaboradas buscam detectar informações, além de fazer-se conhecer – pelo menos em alguns aspectos – a partir da interação escrita que passa a existir.

Elencamos 05 (cinco) dimensões, já apresentadas, e correspondentes a cada uma delas há questões objetivas e discursivas. Das 14 (quatorze) questões formuladas, 07 (sete) podem ser consideradas objetivas/fechadas, nas quais demandam respostas precisas que informam acerca do perfil dos professores colaboradores da pesquisa, conforme demonstrado anteriormente. São as questões: 1a e 1b; 2; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4 e 5.1. Sobre o restante das questões, consideramos que as respostas requerem a expressão verbalizada das impressões e percepções que os professores têm, cada questão pode ser compreendida como um instrumento semiótico mediador do pensamento dos professores agindo sobre sua consciência para que organizem, pela linguagem, suas emoções, sentimentos e saberes profissionais sobre os movimentos formativos “ofertados” pela Rede (dimensão da formação continuada), dos quais devem tomar parte; e também sobre suas formas particulares de representar a PCM de LP. As questões que representam essas qualificações são: 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5.2 a), 5.2 b) e 5.3.

Dessa forma, na busca em compreender esses aspectos que funcionam como um “diagnóstico” da situação, buscamos os aportes do ISD em suas categorias analíticas para a análise das figuras interpretativas do agir que podem ser detectadas nos textos (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Realizamos as análises dos três questionários respondidos, utilizando-nos da organização metodológica proposta por Bulea (2010) sobre os Segmentos de Orientação Temática (SOT) para os segmentos que introduzem um tema. Também recorreremos à categoria proposta pela autora sobre os Segmentos de Tratamento Temático (STT), cujo papel é o de explicitar, desenvolver os temas detectados pelos SOTs.

Assim, os SOTs e STTs identificados foram organizados em quadros de acordo com a ordem das dimensões estabelecidas e suas respectivas questões. Ressaltamos que neste momento serão descritas as dimensões 4 e 5, pois a de 1, 2 e 3 já foram explicitadas na seção “5.3.2”, utilizadas para a descrição do perfil dos participantes. De modo a contemplar a totalidade dos dados gerados para o enriquecimento e articulação das análises, os dados referentes ao perfil serão considerados e retomados ao longo deste capítulo.

Para tanto, no conjunto dos movimentos temáticos identificados segue a apresentação dos SOTs e STTs demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 13 – SOTs e STTs identificados na dimensão formação continuada

Os movimentos temáticos		
QUESTÃO	SOT	STT
4.1	Cursos implementados pela SEMED	A1: a) Avaliação positiva dos cursos. b) Cursos práticos com maior frequência. c) Julga cursos práticos como necessários aos docentes.
		A2: a) Avaliação positiva, enfatiza benefícios para sua carreira. b) Palestrantes qualificados. c) Seleção de conteúdos ministrados importantes.
		E: a) Avaliação positiva dos cursos. b) Os conteúdos ministrados estão atrelados ao PCM. c) Aperfeiçoamento da prática.
4.2	Contribuição à prática em sala de aula	A1: a) Avaliação mediana. b) Não contribui com a prática.
		A2: a) Avaliação positiva. b) Aperfeiçoamento pessoal de conteúdo.
		E: a) Avaliação positiva. b) Instrumentaliza e aperfeiçoa o professor. c) Assegura o professor para a prática.
4.3	Utilização das aprendizagens construídas nos cursos	A1: a) Organização da SD.
		A2: a) Aprendizagem sobre o gênero textual e conteúdos de História.
		E: a) Relação conteúdo e forma
4.4	Formação continuada ideal	A1: a) Relação teoria X prática. b) Planejamento coletivo. c) Respaldo técnico/orientador.
		A2: a) -----
		E: a) Atenda as necessidades. b) Preparação para a prática.

Fonte: A própria autora.

Com base nos segmentos temáticos destacados, as questões, enfatizadas nessa dimensão, objetivaram, primeiramente, conhecer sobre como os professores

estão representando o modelo de formação implementado na Rede de Ensino. Em segundo lugar, intencionamos diagnosticar a forma ideal de proposição dos cursos, na opinião dos professores, de forma que pudéssemos organizar e contemplar, na medida do possível, suas reais necessidades nos MFIs.

De acordo com o primeiro objetivo, observamos que as três professoras, mesmo com pouco tempo de atuação na Rede de Ensino, tendo no máximo três (3) anos, conforme demonstrado no perfil, destacam suas participações nos cursos, o que sinaliza a oferta e proposição de formação continuada na Rede de Ensino pesquisada. A respeito dos subtemas mobilizados pelas professoras, percebemos indícios de que eles reconhecem no modelo implementado a qualificação dos docentes-formadores, bem como a importância dos conteúdos ministrados, o que ratifica a busca e a preocupação dessa instituição em formar seus profissionais através de uma base sólida pela qual se dê a apropriação de conhecimentos. Assim, entendemos que os professores estão percebendo e reconhecendo no modelo de formação implementado pela SEMED a contemplação e a insistência da formação teórica, mas salientam, sobretudo, a necessidade e importância de se proporcionar cursos práticos.

Também, revelam que os cursos ofertados têm contribuído de maneira significativa para sua prática e os concebem como instrumentos que mediatizam o aprimoramento e a melhora do desempenho em sua prática, o que amplia o seu poder de agir junto aos objetos que os articulam no trabalho comum (as práticas discursivas materializadas em gêneros de textos).

Quanto ao tema – *utilização das aprendizagens construídas nos cursos*, os três professores afirmaram, assinalando objetivamente na resposta ‘sim’, que se utilizam dos conhecimentos aprendidos nos cursos ofertados, destacando acerca de aprendizagem sobre os gêneros textuais. Porém, quando analisamos a resposta do professor “E”:

“Sinto falta da oferta de cursos com o intuito de aperfeiçoar o trabalho do professor quanto ao ensino da Língua Portuguesa, pois essa, às vezes, também é complexa para o professor”.

Uma vez que estamos inseridos na dinâmica do contexto levantamos duas hipóteses, na tentativa de compreendermos seu enunciado:

1º - de que o professor por ter pouco tempo de atuação na Rede tenha participado de poucos momentos de formação em LP, visto que o planejamento da SEMED para os cursos de formação a cada ano letivo é o de contemplar, em horário de trabalho do professor, com cursos específicos distribuídos em todas as áreas do conhecimento (Matemática, História, Ciências, Geografia), e no caso, dependendo do ano que leciona, possivelmente, não foi contemplado nessa área do conhecimento (LP). Dessa forma, entendemos que o professor não está sendo contraditório quanto aos seus posicionamentos anteriormente assumidos e, que também, não há infidedignidade de informação quanto ao modelo e organização do Programa de Formação Continuada da SEMED, ao considerar que esta gerencia a formação para 1046 docentes na rede, em horário de trabalho, com carga horária média de 16 a 20h de duração, para cada grupo de 25 professores.

2º - de que há solicitações advindas dos professores, sobre a necessidade de proposições de cursos de LP que contemplem o conteúdo “análise linguística”, uma vez que necessitam também de aprofundamento conceitual, ou seja, de conhecimentos que permeiam essa dimensão de ensino da língua. Por isso, identificamos que a ênfase em dizer sobre a falta de cursos que aperfeiçoam o trabalho do professor recai sobre a questão de que realmente, ainda, não foi possível efetivar curso dessa natureza, dado vivenciado no trabalho da própria assessora-pesquisadora.

Quanto aos subtemas suscitados do tema – *Formação continuada ideal*, o aspecto que se sobressai, nas respostas, é de cursos que venham ao encontro de suas necessidades para o aprimoramento de sua prática pedagógica. Em outras palavras, o sentido de “formação” para os professores é o de que esses momentos os tornem capazes de compreender melhor e de aprimorar sua prática. Outro fato em destaque e que merece ser enaltecido é a necessidade de orientação e direcionamentos de outrem, de forma que este possa contribuir diretamente nas

necessidades do professor. Isso faz com que se sintam mais seguros na realização de suas atividades docentes, logo, mais capazes e certificados de que sua atuação está no mínimo condizente com o que é prescrito e orientado pelas autoridades e elaboradores de programas de ensino (Assessoria Pedagógica da SEMED). De modo a retratar essa ideia, descrevemos a resposta do professor 'A1':

*“Além da teoria, **espaços com aulas práticas, onde os professores pudessem pensar e planejar suas aulas com a contribuição de todos e da SEMED**, acredito que seria um cenário que contribuiria para o aperfeiçoamento”.*

A dimensão V do questionário trata acerca da *“Proposta Curricular de LP, da Rede municipal de ensino”*. Nela propusemos três (03) questões, sendo uma delas objetiva (a de nº 01). Por meio desta, almejamos diagnosticar a respeito do conhecimento/ entendimento que os professores fazem do PT de LP e se esta, após o processo de elaboração, com a apresentação de nova proposta tem colaborado com a melhoria do trabalho do professor e consequentemente do ensino e aprendizagem.

Segue quadro demonstrativo das respostas dos professores organizado pelos SOTs e STTs:

Quadro 14 – SOTs e STTs identificados na dimensão proposta curricular de LP, da Rede Municipal de ensino

Análise dos movimentos temáticos		
Questão	SOT	STT
5.1	Conhecimento do objeto de ensino da LP.	A1: Gêneros Textuais
		A2: Gêneros Textuais
		E: Gêneros Textuais
	Mudanças percebidas no PT: pontos positivos	A1: Instrumento norteador. Visão ampla e detalhada.
		A2:

5.2 a)		Instrumento detalhado e explicativo. Visão ampla e detalhada.
		E: Mais compreensível. Visão ampla e detalhada.
5.2 b)	Mudanças percebidas no PT: pontos negativos	A1: -----
		A2: Muito conteúdo.
		E: Muito conteúdo. Pouco tempo para o ensino.
5.3	Dificuldades enfrentadas no trabalho com a LP	A1: Quantidade de conteúdos a cada trimestre.
		A2: Ensino da gramática e ortografia por meio do gênero textual. Prática pedagógica do ensino gramatical tradicional.
		E: Ensino da gramática e ortografia por meio do gênero textual.

Fonte: A própria autora.

As questões apresentadas nessa dimensão apontam, mesmo que de forma incipiente e de maneira inicial, para o objetivo específico de nossa pesquisa que é *analisar como está sendo compreendido-interpretado pelo professor o percurso dos conteúdos propostos para o ensino e aprendizagem da LP no Ensino Fundamental I; e até que ponto a nova proposta de organização do currículo e PT está propiciando ao professor um melhor direcionamento acerca dos objetos de ensino.*

Nessas condições, nos enunciados emergentes das respostas dos professores buscamos os STTs, conforme demonstrado no quadro anterior. Constatamos que todos os docentes, mesmo já havendo opções para a resposta (questão objetiva), têm conhecimentos acerca dos encaminhamentos do ensino de LP quanto ao seu objeto de ensino centralizador- os gêneros textuais. Dessa forma, levantamos hipóteses de que isso se deva ao fato: do acesso e conhecimento pelo

professor das prescrições existentes no trabalho, ou, do acesso e interação entre professores e Coordenador Pedagógico que, no cumprimento de suas atribuições profissionais, orienta os professores seguindo os encaminhamentos e diretrizes da SEMED; ou do acesso aos cursos de formações continuadas aos quais participam; ou do acesso a interações face a face junto aos Assessores Pedagógicos.

As questões 5.2 e 5.3 denotam um grau de grande relevância, pois por meio delas é possível detectar as concepções e visões, preliminares talvez, que os professores têm a respeito das mudanças ocorridas com a nova PCM e, conseqüentemente, dos instrumentos criados para o uso do professor, neste caso o PT. Isso para nós retrata uma avaliação de todo esse processo e fornece indícios de conquistas do trabalho realizado e possíveis reconduções a serem novamente pensadas, estudadas e efetivadas.

De todos os assuntos elencados no STT da questão 5.2 referente aos aspectos positivos das mudanças elaboradas no PT, destaca-se uma visão dos professores acerca do instrumento, compatível com os objetivos intencionados pelo qual foi idealizado (ver Capítulo IV, seção 4.1.2.1). Assim, é inegável reconhecer que todo o agir desenvolvido e empregado no instrumento foi assertivo, quanto:

- Ao direcionamento para melhor compreensão pelo professor do que ensinar (conteúdos) e onde chegar (objetivos de ensino);
- Ser de fato um instrumento de uso real do professor, dando-lhe mais segurança no planejamento de suas atividades docentes;
- Ser um instrumento que mediatiza a organização de disparidades, acerca dos encaminhamentos metodológicos, existentes entre as 17 unidades escolares da Rede e entre os próprios anos de escolaridade e turmas de uma mesma instituição;
- Ser um instrumento que mediatiza a própria atividade e faz a ponte com os demais instrumentos semióticos (como por exemplo as prescrições) que se interpõem entre ele (trabalhador) e o trabalho.
- Ser um instrumento que mediatiza a autorregulação do professor na elaboração de seu PD.

Em contrapartida, os STTs, a respeito dos pontos negativos, nos revelam que o PT apresenta muito conteúdo a ser ensinado em relação ao tempo que o

professor efetivamente tem para as aulas de LP, lembrando que neste contexto o professor regente leciona Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, distribuída a carga horária entre as disciplinas num espaço-tempo de 13 horas/aulas semanais (5h/a de LP, 5h/a de Matemática e 3h/a de Ciências). Para retratar essa situação, destacamos as respostas do professor **E**:

“[...] acredito que a quantidade de conteúdos está muito grande, principalmente, levando em consideração o espaço curto de tempo em sala de aula e também dos trimestres”.

E do professor **A2**:

“[...] penso que foram colocados muitos conteúdos.”

Ao considerar esses pontos, pensamos que acerca do discurso empregado de que há grande quantidade de conteúdos seja, possivelmente, porque o professor não compreendeu que dentre os conteúdos listados no PT, estes não serão ensinados em sua totalidade, porque disso dependerá das escolhas que fizer dos textos do gênero em estudo, levando em consideração os princípios da *pertinência* e *solidarização* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.82).

Outro fato a ser ressaltado é a não realização da elaboração pelo professor do modelo didático do gênero – MDG que, de posse do PT, elabora diretamente seu PD, ou seja, sua SD.

Evidentemente que essas considerações não invalidam a questão de que é pouco o tempo para melhor sistematização e aplicabilidade de conteúdos, conforme assinalado pelos professores.

A questão 5.3 tematiza as maiores dificuldades encontradas pelo professor, na realização do trabalho da disciplina de LP. Nesta, destacou-se como resposta – o trabalho com a análise linguística, confirmando uma das hipóteses que temos, de que há dificuldades pelo próprio professor de se trabalhar numa perspectiva de análise e reflexão sobre a língua, uma vez que, conforme declara o professor **A2**:

“[...] estávamos acostumados a trabalhar com o conceito solto”.

Outra consideração que temos a ressaltar é acerca da deficiência que o professor possa ter dos limites de conhecimentos sobre a gramática, fato que o impede de transformar e/ou refinar suas práticas didáticas.

Realizado o primeiro movimento de análise, no intuito de buscar respostas a nossa primeira questão de pesquisa e cumprir com objetivo almejado, seguiremos na próxima seção com análises dos textos de transcrições, produzidos durante os MFIs. Nesta, buscaremos diagnosticar:

- Como os professores manejam/estão utilizando o PT?
- Os professores compreendem toda organização planejada no PT?

6.3 DIAGNÓSTICO SOBRE O AGIR DO PROFESSOR REPRESENTADO NOS TEXTOS DE TRANSCRIÇÃO

A fim de diagnosticarmos o uso e a compreensão pelo professor do PT analisamos os textos de transcrições dos MFIs, utilizando os conceitos de *instrumento* a partir de Vygotsky (1997), postulado por Clot (2010), retomado por Schneuwly (2004) e Lousada e Machado (2010).

Consideramos relevante a distinção das noções de *artefato* e *instrumento* segundo a qual consideramos que os *artefatos* não foram apropriados pelos trabalhadores, enquanto que os instrumentos são mediatizantes da atividade psicológica do sujeito que deles já se apropriou e pode utilizá-los (CLOT, 2010). Em outras palavras, os artefatos estão disponíveis em um determinado contexto, numa determinada época para atender finalidades específicas, enquanto que o instrumento já foi apropriado pelo trabalhador (MACHADO e LOUSADA, 2010). Essa distinção é importante para nós na medida em que o instrumento, uma vez apropriado pelo sujeito contribui para modificar os seus modos de pensar e de agir, cabendo a eles, portanto, cumprir uma função transformadora.

Nessa perspectiva, as análises de fragmentos a seguir ilustram o processo de formação em processo nos MFIs. O conceito de apropriação do artefato norteou nossa intervenção formativa junto aos professores, pois almejávamos contribuir para que os professores transformassem o artefato externamente apresentado pela formadora (a SD) em um instrumento psicológico que constituísse o elo entre o objeto de ensino, os alunos e os colegas professores no coletivo de trabalho.

Na estrutura organizacional dos MFIs, destacam-se outros instrumentos que mediarão a apropriação e elaboração da SD enquanto instrumento maior para mediar a organização das atividades didáticas: o PT e o modelo didático do gênero (MDG). Esses novos instrumentos aliados à SD constituíram assim um “patrimônio cultural” onde armazenavam a “memória” das elaborações e apropriações desse grupo social.

Assim, depois de termos focado e demonstrado a movimentação, o ir e vir dos aspectos estruturantes e linguísticos do gênero e seus respectivos conteúdos para a organização da SD, passamos ao terceiro encontro do MFI.

Nesse momento, percebemos que os professores realizavam uma leitura fragmentada de toda a prescrição, mantendo o foco nos “conteúdos” e nos “objetivos de aprendizagem das habilidades linguísticas”. Além disso, demarcavam “ticando” na frente da escrita de cada um, aleatoriamente, conforme iam vencendo e utilizando cada um na preparação das aulas e de suas respectivas atividades de ensino. Tais gestos – visualizados e detectados – são demonstrados como forma de ação verbal da formadora-pesquisadora, em seu agir para reconduzir e orientar esse entendimento.

Apresentamos a seguir alguns excertos que representam a não apropriação pelos professores da organização da PCM e do PT, o que significa para nós que estes eram apenas artefatos:

“P: Pra gente trabalhar essa questão aqui ó, é a determinação, o comando, a função a ser cumprida, *nós vamos entrar em que aqui? Estamos trabalhando a planificação, mas agora nós vamos entrar no quê?*”

“A1: Na textualização”.

“P: Tá vendo como uma coisa puxa a outra!”

“E: Eu não tinha percebido até então, que o regulamento é um tipo de texto instrucional, pra mim é uma coisa totalmente fora”.

“P: Não?”

“E: Não. Acho que eu percebi a hora que você começou a falar. Pra mim era uma coisa totalmente além.

P: Oh, que agrupamento que ele está?

E: Ahã, eu não tinha prestado atenção ali (risos).

A1: A gente lê só.

P: [...] e aí nós temos **o aspecto que são as vozes do texto**. Quem é que fala? Quem é que está falando? Voz institucional? São os personagens? Que personagem está falando? Então, **dentro** desse nosso arranjo aqui, **dessa planificação, dessa organização aqui, nós temos os aspectos que compõem o gênero**. Tá vendo tudo isso, os conteúdos desses aspectos dos gêneros e aqui leitura produção oral e escrita. Tá vendo como está aqui os eixos **eu não posso, eu não consigo olhar, não caíam na tentativa de olhar isso daqui [...]** É um todo eu não posso deixar te ver a totalidade, senão... Uma coisa vai imbricando na outra, né? E as atividades que vocês estão elaborando, vão percebendo, ó, eu tô entrando na planificação, logo eu tô no contexto de produção... [...] então ele se imbrica tem que ter isso numa totalidade, porque se eu ver assim: ah, esse conteúdo tem essa habilidade, preciso trabalhar, ah, trabalhei...

E: Humm, eu vou puxando o outro... Tá

P: Isso que é a integração.

E: Na matemática eu consigo, na língua portuguesa a gente penou pouco.

Os fragmentos apresentam indícios importantes de que, para os professores, mesmo estando em situação de trabalho e já terem participado de cursos de formação que os orientam quanto ao entendimento teórico-metodológico da proposta implementada, para eles ainda é bastante lacunar a compreensão da teoria que embasa todo o trabalho orientado e prescrito na Rede. Podemos observar a importância que é dada à listagem dos conteúdos (e seus respectivos objetivos de ensino), trazidas pelas prescrições, o que faz retomarmos a ideia de que as mudanças ocorridas na PCM e PT foram essenciais para que o professor não ficasse “perdido” na elaboração das SD, o que significa que trabalho interventivo dá

mais confiabilidade para o seu fazer e, conseqüentemente caracteriza um processo potencialmente desenvolvimental do seu métier.

Ademais, as dificuldades ressaltadas, como no fragmento, a seguir, apontam para as deficiências dos próprios conhecimentos acerca das Capacidades de Linguagem, o que impossibilita de o professor “enxergar” aspectos/conteúdos fundamentais para o ensino e aprendizagem.

“Eu não tinha percebido até então, que o Regulamento é um tipo de texto instrucional, pra mim é uma coisa totalmente fora.”; “[...] na língua portuguesa a gente penou pouco ...”

Isso reforça a ideia da necessidade já apontada pelos professores (no questionário e no primeiro encontro do MFI) de cursos de formação continuada, cujos conteúdos sejam direcionados ao desenvolvimento de seus saberes, dos conhecimentos específicos da disciplina, pois o conhecimento elaborado não se produz senão sobre a base que já foi constituída. Nesta assertiva concordamos com Facci (2013, p.244) *“Se os professores não conseguem realizar a atividade docente de forma que provoque o desenvolvimento das FPS, acredito, [...] que é porque eles não sabem como fazê-lo”*.

Assim, percebemos que para além da dificuldade no manuseio dos novos artefatos/instrumentos (PCM e PT) há a necessidade, primeiramente, do professor em se apropriar das bases teóricas acerca dos gêneros textuais, já que estes se apresentam como “macroconteúdos” organizadores de toda a proposta curricular, ou seja, o ensino de produção e leitura com foco em gêneros textuais na forma de SDs.

Dessa forma, o gênero pode se tornar um instrumento para o professor no sentido de que ele possa transformar seus conhecimentos, à medida que influencia “a construção do saber e os processos de conceitualização” (MACHADO e LOUSADA, 2010, p.630).

Para tanto, essa lacuna da não internalização pode gerar ao professor, profissional trabalhador o sentimento de impotência, de “déficit”, cujo *conflito negativo* (CLOT, 2006, apud MACHADO, 2009) possa impedir seu desenvolvimento e o desenvolvimento do seu trabalho. Esses sentimentos foram diagnosticados durante os momentos interventivos, no qual observava que os professores

esperavam muito da minha orientação, das ideias de condução, do cansaço demonstrado daquilo que estava sendo realizado por eles, em que mostravam quererem terminar logo com as orientações e aplicabilidade dos conteúdos referentes ao gênero estudado e planejado. Seguem os excertos que retratam as situações pontuadas:

A1: Agora a gente entra no verbo, na verdade a gente começou...

P: O que é que vocês **estão sentindo** na sistematização?

A1: Eu acho que é um pouquinho difícil, assim eu acho... É achei o regulamento um pouquinho mais difícil que a fábula.

P: [...] lá na fábula vocês viram o verbo na forma do pretérito, né? E aqui, quando eles perceberem essa forma: ser, utilizar, tomar... Então, em que forma verbal eles estão? Na forma do infinitivo do verbo, né?[...] Dá ideia do que a forma infinitiva? De impessoalidade que é uma outra característica que está na forma infinitiva a ideia da impessoalidade...

E: Tô vendo a professora entrar em desespero.

Diante das considerações acerca das análises suscitadas neste capítulo, diagnosticamos, primeiramente, por meio do questionário aplicado, quais eram/são as necessidades dos professores, que pudessem ser desenvolvidas numa proposta de formação continuada. De modo a ter uma melhor avaliação de todo este processo já encaminhado na Rede, e objetivando que o MFI fosse integrado ao projeto maior de formação implementado, buscamos compreender qual seria o modelo de formação ideal. Dessa forma, perceberíamos de toda formação realizada, o que ainda falta realizar/enfocar ou (re)conduzir, considerando como possibilidades de um devir a ser, nos MFIs.

Nesses momentos apresentaríamos a maneira como tem sido planejado e realizado o trabalho desenvolvido pela SEMED, na disciplina de LP, uma vez que o contato direto da assessora pedagógica esclareceria questões, por vezes, mal compreendidas acerca das orientações e encaminhamentos teórico-metodológicos desta área de conhecimento, ação solicitada pelos professores como explicitado no enunciado de A1 expresso no questionário:

“ [...] onde os professores pudessem pensar e planejar suas aulas com a contribuição de todos e da SEMED”.

Além disso, diagnosticar junto ao grupo de professores como estes estão compreendendo/interpretando os instrumentos técnicos e semióticos (nova organização da PCM e PT), meios criados para subsidiar, guiar e direcionar o trabalho a ser desenvolvido, com “informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.43)” é, também, um movimento reflexivo para a assessora-pesquisadora detectar “falhas”, lacunas, incompreensões, ou, o que está/ou não dando certo, quais caminhos percorrer, quais ajustes fazer, para consequente (res)significação.

Neste diagnóstico, o saber dos professores acerca do principal encaminhamento teórico-metodológico que é o objeto de ensino centrado nas práticas discursivas materializadas nos gêneros textuais. Defendemos que a apropriação desses saberes deve-se ao modelo do Programa de Formação Continuada implementado na Rede, que tem como princípio norteador subsidiar as práticas de sala de aula, tornando-as embasadas nas teorias psicológicas e pedagógicas histórico-culturais e nos conhecimentos científicos específicos produzidos de cada área do conhecimento. Graças ao trabalho incansável dos assessores-pedagógicos e coordenadores pedagógicos uma Rede pública de ensino consegue ir à busca desses objetivos.

O PT é dirigido às professores e por ele busca promover o desenvolvimento das práticas docentes, atuando como instrumento prescritivo para experiências que serão concretizadas (ou não) nas salas de aula. O PT faz a ponte entre o trabalho prescrito na PCM, os *saberes científicos* e os *saberes a ensinar* (CHEVALLARD 1985).

Embora, consideremos que, pelo fato do artefato não ter sido apropriado em sua totalidade pelos professores, mas em parte, de acordo com suas capacidades momentâneas (pela falta dos conhecimentos e internalização de toda teoria que o embasa), estes compreendem “muitos conteúdos a ensinar”.

Acerca de tal constatação, instala para a assessora-pesquisadora um possível diagnóstico que necessite ser acompanhado, visto que ao final da

implantação da PCM e do PT, entendemos que esse processo permeia concomitantemente a formação dos professores.

Quanto às necessidades apontadas pelos professores que representam o desejo de desenvolverem de imediato a prática, principalmente, do ensino da gramática articulada aos gêneros textuais, cabe à assessora-pesquisadora buscar estabelecer reflexões que possam abarcar as lacunas existentes em decorrência do domínio desses conhecimentos.

Entendemos que aqui se encontra uma dificuldade dos professores, que é pensar na gramática somente pelo próprio tratamento que é dado a qualquer aspecto da linguagem (leitura, compreensão, produção), uma vez que se trata de trabalhar a língua/linguagem de forma muito voltada para a reflexão, compreensão do que é dito, por quem é dito, em que momento é dito e como isso reflete nos modos de dizer – razão da importância crucial da continuidade dos processos formativos.

Com esse diagnóstico, em se tratando do agir da assessora para o direcionamento do trabalho em Rede, há a necessidade de conscientização de que isso demanda tempo, o planejamento dos professores apresentarão lacunas a serem sanadas, salientando que isso não pode ser interpretado como crítica, falta e culpabilização somente do professor. Assim, a assessora deve reconhecer quando e como intervir de maneira que o trabalho realizado pelos professores não repouse apenas nas tensões e conflitos negativos diante dos impedimentos e obstáculos, levando-os à interrupção e abandono no/do processo, mas que, pelo contrário, suas ações provoquem transformações pelas tomadas de consciência – que é significativo tanto para seu desenvolvimento humano quanto do métier.

Encerrando o primeiro aspecto da análise, a compreensão do professor acerca da PCM e PT, passaremos ao segundo aspecto – análise de uma SD elaborada pelos professores antes do MFI.

6.4 INDÍCIOS DE AÇÕES POTENCIALMENTE DESENVOLVIMENTAIS DOS PROFESSORES

Com foco nos movimentos do agir dos professores, o que nos move nesta seção é a busca de reflexão sobre as ressignificações que são representadas por

meio da execução das atividades de trabalho do professor, no que se refere à elaboração da SD (inicial).

Nesse sentido, trataremos do processo de desenvolvimento de seu *métier* com base na compreensão dos artefatos/instrumentos disponibilizados nesse contexto específico de trabalho.

6.4.1 O que Dizem as Prescrições: Diagnóstico do Nível de Desenvolvimento Real (Dr) dos Docentes

Vigotski (2001) conceitua que o *nível de desenvolvimento real/efetivo (NDR)* aponta as conexões interfuncionais já estabelecidas e que podem ser identificadas pelas tarefas e ações que os indivíduos realizam por si mesmos, sendo estas, ainda, capazes de fornecer elementos que orientem o trabalho de ensino a ser desenvolvido.

À luz desse conceito, compreendemos que é possível buscar respostas para nossa pergunta de pesquisa: *Como está estruturada a SD elaborada pelos professores antes do processo de mediação formativa (MFI)?* A hipótese implícita nessa questão é a de que, por meio do planejamento do trabalho pelos professores, será possível identificar indícios do agir profissional representado pelas professoras na forma como ressignificam/ retextualizam/ recontextualizam a proposta curricular implementada.

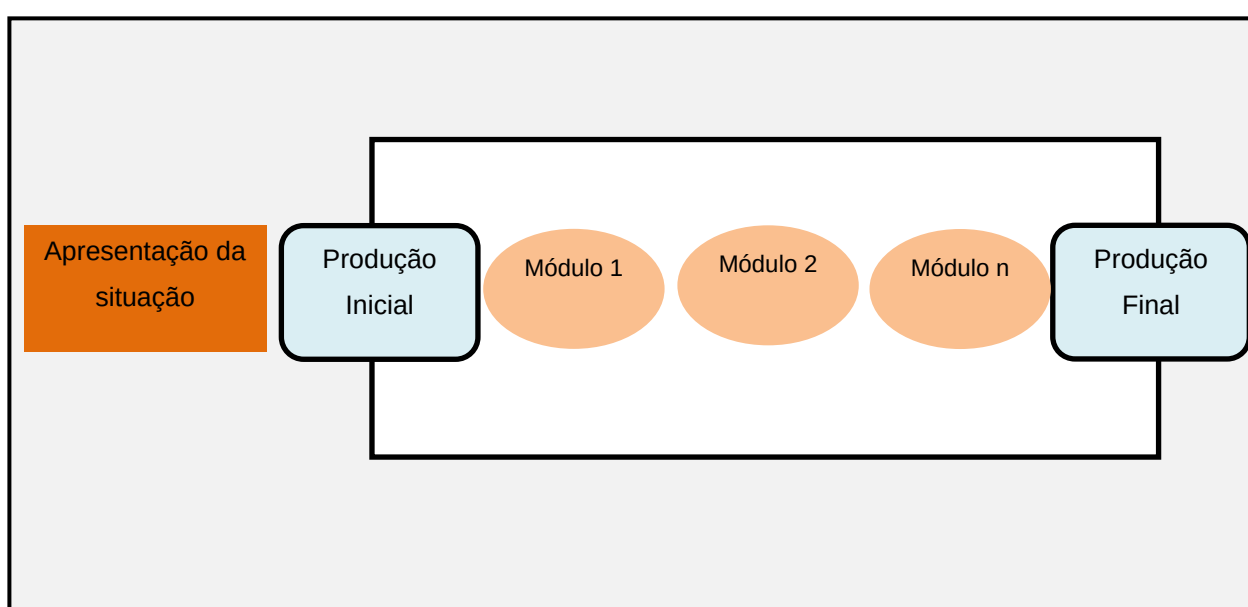
Para análise desse material utilizaremos como categorias a proposta do planejamento/o esquema da SD elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para observarmos a organização da estrutura geral, a qual define as etapas de desenvolvimento, bem como os encaminhamentos indicados em cada uma. A fim de enriquecer as possibilidades de análise, seguiremos a proposta desses autores, mas adaptada por Nascimento (2009) pelo fato de que ela explicita claramente alguns encaminhamentos didáticos relacionados às formas de atividades concernentes a cada etapa da SD.

Assim, destacamos que para chegarmos à análise da estrutura mais geral da SD, também nos dedicaremos a análise detalhada de algumas das atividades organizadas na SD planejada pelos professores. Também ao longo dessas análises discorreremos acerca de alguns dos conceitos vigotskianos, uma vez que

entendemos que os procedimentos didáticos refletem a concepção de desenvolvimento humano que os embasam e esta pode nos conduzir à reflexão de novos encaminhamentos, necessários ou não.

Assim, primeiramente apresentamos o esquema de SD dos autores de Genebra, em seguida a sinopse de SD adaptada por Nascimento (2009) para as séries iniciais da educação fundamental:

Figura 10 – Esquema da SD (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.83)



Quadro 15 – Sinopse do dispositivo adaptado por Nascimento (2009)

Esquema de uma SD: adaptação da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)	
1º) Apresentação da situação	1) O aluno deve ser exposto ao projeto coletivo que envolve uma situação de comunicação, definindo qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual suporte material da produção, as razões, o objetivo. 2) Sensibilização ao gênero textual na forma como circula socialmente (leitura ou audição de textos do gênero). 3) Sensibilização ao tema dizível pelo gênero de referência.
2ª) A primeira produção	1) Produção inicial para diagnóstico das dificuldades relacionadas à leitura e à produção escrita. 2) Início do processo de avaliação formativa: a partir da produção inicial, definem-se os pontos em que o professor precisa intervir e adaptam-se as oficinas às atividades que visem dificuldades e obstáculos para a

	aprendizagem, determinado o percurso que o aluno tem que percorrer. 3) Elaboração do portfólio do aluno, com dados sobre o diagnóstico de suas dificuldades.
3ª) As oficinas	Uma sequência de oficinas com objetivos explícitos a partir dos problemas detectados na produção inicial da turma: 1) Trabalhar as dificuldades de níveis diferentes, compreendidas em cinco campos: motivacionais, enunciativos, procedimentais, textuais, linguísticos e as que estão relacionadas à apropriação do sistema de escrita: a) Atividades de leitura, compreensão e interpretação com as diversidades de textos. b) Atividades de leitura para a construção de significados: estratégias de seleção, de antecipação, de inferências, de verificação. c) Atividades de leitura compartilhada e individuais. d) Elementos do contexto de produção: função social do gênero, locutor, intenção, destinatário, suporte, tema. e) Atividades de observação da gestão monológica do texto: locutor e leitor ausentes nos textos produzidos pelos alunos. f) Planejamento, leitura e revisão do texto produzido. g) O tipo textual predominante: sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, descritiva, dialogal. h) Mecanismos de coesão por conexão, por coesão nominal e verbal. i) Unidades gramaticais, lexicais e sintáticas. j) Pontuação e paragrafação. k) Atividades relacionadas às dificuldades de escrita diagnosticadas. l) Atividades com a ortografia para apropriação do funcionamento do código. m) Atividades orais. 2) Organização do trabalho em duplas para oportunizar o avanço na apropriação da escrita. 3) Registrar os objetos de aprendizagem pela elaboração coletiva de uma grade de controle. 4) Preparação das refacções mediadas pela ficha de autoavaliação. 5) Estratégias de autoavaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva.
4ª) A produção final	1) Atividade em que o aluno pratica as noções e os instrumentos elaborados separadamente nas oficinas. 2) Finalização do percurso de avaliação formativa nessa sequência didática. 3) Completar a interação planejada no projeto de classe, enviando os textos aos destinatários.

Fonte: Nascimento (2009, p.70).

Como os professores se organizam coletivamente nos planejamentos, sendo estes compostos com direcionamentos semelhantes, analisaremos de modo geral a estrutura planejada da SD elaborada pelos três professores, mas enriqueceremos as análises apresentando os “recortes” da SD.

6.4.1.1 Nível de desenvolvimento real (DR) dos professores representado na SD

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97):

uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor **um** gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Destaque nosso.

Assim sendo, caracterizamos o gênero textual – Fábula - como possível de ser realizado dentro do ambiente escolar, por considerarmos um *gênero secundário* (BAKHTIN, 2011); não tão acessível para a maioria dos alunos por afastar-se da espontaneidade e imediatez de produção e dificilmente apreendidas sem intervenção didática.

Nessas condições, o gênero Fábula é um dos que compõe o “Quadro de Gêneros” contido na PCM, para o 4º ano do EFI.

No primeiro encontro do MFI, os professores estavam em fase final de aplicação/ensino do gênero textual – Fábula, o que o tornou como possibilidade de análise e diagnóstico acerca do quê e como estavam “planejando” a SD, com base em suas compreensões do que estava sendo orientado/prescrito na PCM e PT.

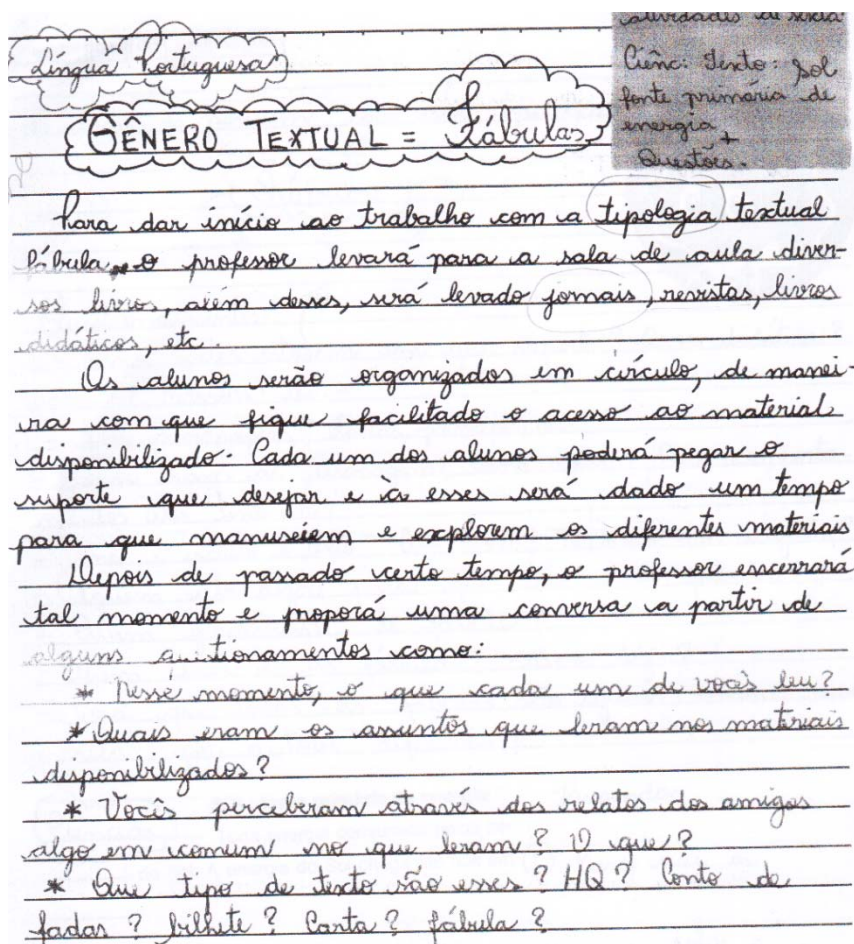
Nos deteremos nos planejamentos (ANEXO A) dos professores “A1” e “E”, por estes apresentarem maior descrição, o “passo a passo” de todo procedimento didático realizado, enquanto o professor “A2” de maneira sucinta elenca os procedimentos.

Dessa forma, observamos na primeira etapa da estrutura da SD:

- **Apresentação da Situação** – Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam que é um momento de apresentação do projeto de produção de um gênero escrito/oral, de forma a levar os alunos a construir representações acerca da

situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Nascimento (2009), aponta que esta fase é crucial na implantação do projeto de classe, pois corresponde o momento de cativar, conquistar os alunos para o trabalho no qual deverão agir de forma ativa e cooperativa.

Nestas condições, passaremos a observar a atividade de ensino planejada pelos professores na SD:



A forma de didatização planejada pelo professor (disponibilização de diferentes gêneros textuais em suportes variados, análise do material, proposição de questões que problematizam situações) realmente se apresenta como um momento “mobilizador” aos alunos de conhecimento ao gênero a ser estudado. Analisamos como um momento importante de acontecer junto a crianças do EFI, visto que estas não têm um conhecimento exaustivo sobre os gêneros e considerando que por serem ainda muito “pequenas” estão se apropriando do conjunto (arquitexto)³⁶ e do uso de gêneros de textos elaborado pelas gerações precedentes.

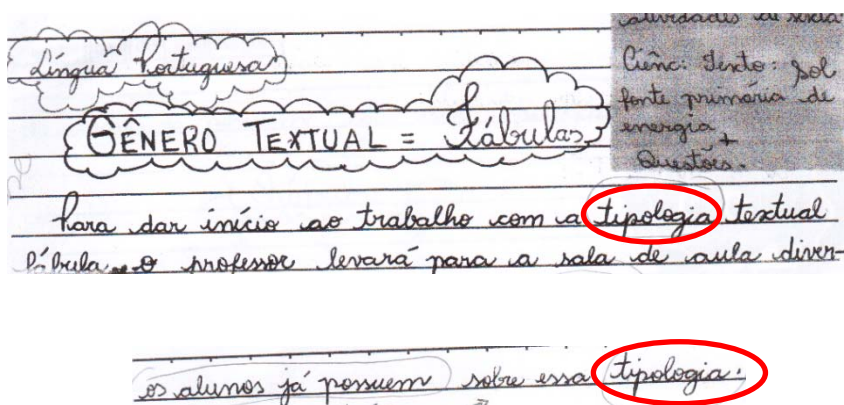
³⁶ Acerca de melhor compreensão do conceito utilizado, ver obra “Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo” de Jean-Paul Bronckart (2012, p.100).

Assim, a *sensibilização ao gênero* iniciado pelo eixo da Leitura promove a compreensão para além de uma decodificação das informações superficiais do texto (promove inferências), articulando ao mesmo tempo a produção escrita e atividades de oralização.

A nosso ver, o que nos parece lacunar é a não apresentação e definição do “projeto coletivo de produção comunicativa” aos alunos, o que impossibilita os mesmos de realizar operações psíquicas importantes para o desenvolvimento da *capacidade de ação* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.44), no momento da produção de qualquer gênero a ser ensinado, pois Bronckart (2012) afirma que

As representações do agente são apenas um ponto de partida, uma **base de orientação** (cf. SCHNEUWLY, 1988), a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas (BRONCKART, 2012, p.92, grifos do autor).

Dessa forma, entendemos que o professor “pula” essa etapa, por não compreender, não ter um aprofundamento dos conhecimentos das bases teóricas acerca dos gêneros textuais, o que explica a não realização de propostas de atividades de ensino que venham ao encontro para o desenvolvimento dessa capacidade. Ainda, de modo a retratar a fragilidade na apropriação dos conceitos acerca do gênero textual, destacamos o conflito do professor ao nomear “tipologia textual” como se fosse “gênero textual”.

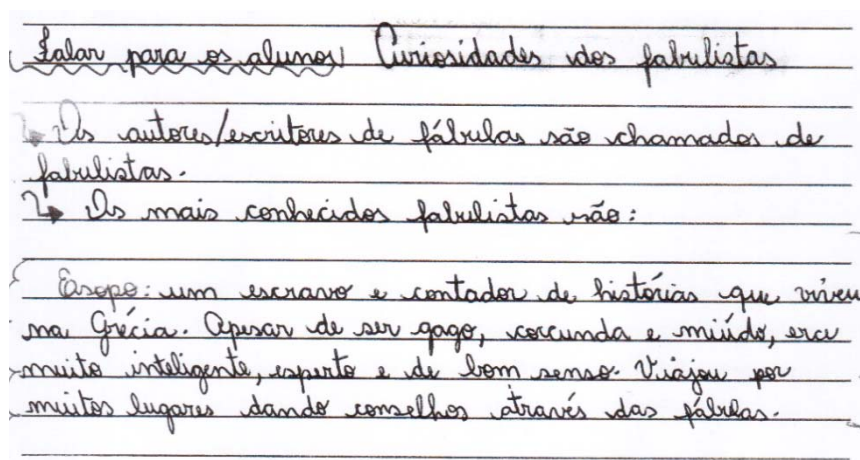


Nessa condição, esbarramos, principalmente, nos saberes referentes às concepções de linguagem, as quais orientam caminhos distintos de encaminhamentos metodológicos. No caso aqui representado por uma concepção de linguagem como forma de interação humana, que vai além do uso do indivíduo de

somente traduzir e exteriorizar pensamentos, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, produzir efeitos de sentidos nos interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em contexto sócio-histórico.

Essa possível constatação sinaliza que os professores se “prendem” nas concepções mais tradicionais do ensino da língua (visão estruturalista) e que ainda disputam espaço com a concepção defendida e prescrita na PCM.

Mesmo que ainda apresentem essas contradições, podemos notar, com base no excerto a seguir, que os professores trabalham sobre as questões do contexto de produção dos gêneros, o que revela uma tentativa em integrar os aspectos teóricos mencionados nos cursos de formação ao seu fazer pedagógico. Isso nos dá indícios do desenvolvimento provocado pela formação continuada que os professores participam (dentre as modalidades planejadas pela SEMED), pois observa-se a tentativa de integrar acerca dos aspectos teóricos que são trabalhados a sua prática cotidiana de organização e planejamento das aulas.



Contexto
Histórico

Jean de La Fontaine: era francês, usava as fábulas em versos e em prosa, para denunciar a miséria e injustiças de sua época. É conhecido como o pai da fábula moderna.

Monteiro Lobato: além de recontar as fábulas de La Fontaine, cria as suas próprias com a turma do sítio. Em suas fábulas, alerta que o melhor é ser esperto (inteligente) porque o forte sempre vence. (falar da questão: texto/realidade)

* Onde as fábulas são publicadas?
 Podemos encontrar as fábulas publicadas em superfícies como:

- * internet;
- * livros didáticos;
- * livros de literatura infantil;
- * revistas / revistas em quadrinhos.

a) Este gênero textual é:

- ☐ receita
- ☐ história em quadrinhos
- ☐ fábula

b) Este gênero textual serve para:

- ☐ divertir, relaxar e entreter
- ☐ informar sobre um assunto
- ☐ vender um produto
- ☐ passar um ensinamento, lição de vida

c) Onde podemos encontrar esse gênero?

Contexto de Circulação

Reconhecimento do gênero

Finalidade do gênero

Contexto de Circulação

A segunda etapa da estrutura da SD – **A primeira produção**, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é uma atividade articulada para a avaliação das capacidades já apropriadas pelos alunos e define os pontos em que o professor precisa intervir, permitindo-lhe planejar as aulas/módulos de maneira mais precisa a desenvolver/transformar as capacidades dos alunos.

Entendemos que nesta fase da SD com a proposição do procedimento didático-metodológico – atividade de produção do gênero textual, este se instala como um *instrumento técnico-semiótico*, que mediatiza a atividade de produção (do trabalho). A atividade mediatizada pelo instrumento (a Fábula) mostra as modificações trazidas por esse grupo social ao instrumento e as marcas na evolução sóciohistórico nesse gênero de texto – produto da cultura e da vida no trabalho.

Conforme Vygotsky (1995), como instrumento técnico e semiótico, esse produto cultural atua simultaneamente como instrumento psicológico, dirigido a si mesmo e aos outros, à atividade de ensinar e à atividade de aprender.

De acordo com os professores, essa etapa “permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem”, o que entendemos como uma ênfase à necessidade de compreendermos que a avaliação não se limita à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, ou, dos conhecimentos que estão “prontos”/apropriados, mas no fornecimento de elementos que orientarão o professor na atuação na *área/zona de desenvolvimento iminente* do aluno, atuando para a ampliação das conexões internas ainda não estabelecidas pelo aprendiz (MARTINS, 2013, p.287).

Diante dessas asserções, observamos que na SD elaborada pelos professores não houve esse movimento. O que consta é a proposição de uma atividade de ensino, no oral, com proposições de perguntas dirigidas acerca de algumas das características do gênero textual.

Nesse sentido, observamos que essa proposta de atividade de ensino seria coerente desde que o objetivo em aplicá-la fosse para esclarecer as representações dos alunos, pedindo-lhes que leiam ou escutem exemplos do gênero visado (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.99).

Assim, avaliamos que essa atividade é mais adequada à *situação de apresentação do gênero*, na etapa anterior, do que cumprir com os objetivos da avaliação na proposição de uma produção escrita do gênero textual, pois os alunos do EFI têm um repertório restrito de leituras desse gênero e, além disso, é necessário que haja um instrumento de avaliação eficaz para mensurar as capacidades dos alunos. O que fica claro é que os professores ainda não detêm conhecimento e direcionamento suficiente para avaliar o que os alunos sabem, ou o que deveriam saber, isto é, quais suas capacidades de ação, linguística e discursiva em relação a esse gênero.

Portanto, consideramos oportuno e mais produtivo, nessa etapa da formação, que os alunos tenham acesso a um número significativo de leituras a respeito do gênero e que o professor faça questionamentos e proposições orais e escritas em relação às Fabulas mediando a autoconstrução, pelos alunos, dos saberes necessários para identificar o gênero.

Em específico a esse encaminhamento e conforme apresentado no exemplo a seguir, ressaltamos que mesmo os professores já sendo expostos a momentos formativos específicos ao tratamento didático das aulas de leitura crítica, os quais seguem o encaminhamento metodológico proposto por HILA (2009), são aparentes as dificuldades encontradas quanto ao conhecimento das “fases da leitura” como da “sequenciação” na proposição das questões, necessárias ao desenvolvimento da formação leitora e crítica dos alunos. Contudo, observamos que conseguem elaborar algumas questões de gênero, mas ainda essas se apresentam, ao nosso ver, como “modelos aplicáveis” ou “receitas” de forma a trabalhar as aulas de leitura com base e por meio dos gêneros textuais.

Obs: Espera-se que aqui os alunos já tenham percebido que os textos em comum e que percorreram a sala foram as fábulas. Dessa forma, o professor escreverá no quadro o gênero textual que será abordado e proporia a exploração de ideias que abrangem as ideias e conhecimentos prévios que os alunos já possuem sobre essa tipologia.

Como Analise II

Fábulas

Questionamentos:

- Esses textos estavam em que suporte? Livros didáticos? jornais? revistas? etc.
- Tem personagem? Ladras, príncipes, reis?
- Quem eram as personagens? Como agiam? Que comportamentos eles tinham?
- Como é escrito o texto? Em versos? Narrado por alguém?
- Alguém sabe dizer para que serve uma fábula?
- Quem geralmente lê fábulas?
- Quem escreve as fábulas? sabem dizer?
- Será que todas as fábulas são iguais, mesmo sendo escritas por autores diferentes?



Em consonância com o resultado da análise dessas duas primeiras etapas, o encaminhamento proposto e as atividades analisadas nos indicam um distanciamento quanto aos objetivos intencionados por cada uma delas em relação à SD genebrina. Primeiramente, destacamos a não apresentação e definição do projeto comunicativo – momento ao nosso ver mobilizador das operações

concernentes ao desenvolvimento das Capacidades de Significação (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011) e de ação, o que retrata uma prática que ainda permanece atrelada à visão estruturalista de ensino de Língua Portuguesa. A segunda se destaca pelo não atendimento de realização da proposta da *primeira produção*.

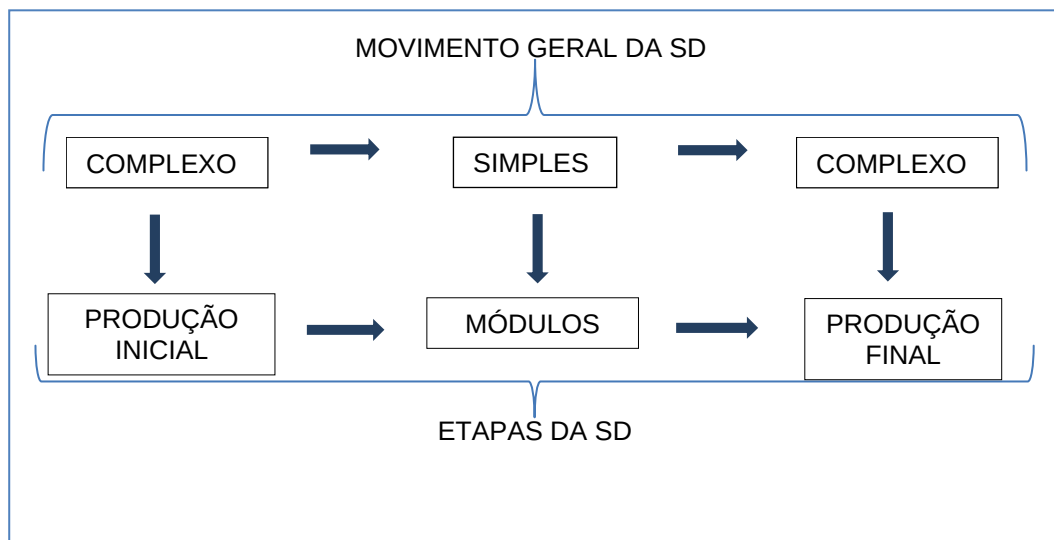
Nessa etapa, observamos que há uma modificação, uma ressignificação do modelo original da SD proposta pelos autores, que, talvez, corresponda mais às situações de ensino do contexto brasileiro do Ensino Fundamental I. Ou, então, ainda não há compreensão sobre como executar esse processo – nem qual sua importância – o que requer um repensar dos formadores desses professores para que esta prática seja implementada por meio de instrumento de avaliação que norteie o professor sobre como fazer isso. No desenvolvimento de sua atividade, o professor lançou mão dos recursos de que dispõe, e nem sempre a apropriação dos recursos e instrumentos para o trabalho disponibilizados pelo formador é um processo mecânico e passivo, uma “massa mole onde se inscreveria passivamente a memória dos atos a produzir” (SCHWARTZ, 2000, p.41).

A não realização dessa etapa, em nossa concepção, nega a proposição vigotskiana da possibilidade de se pensar num trabalho educativo que prima pela complexificação das funções psíquicas superiores, uma vez que o professor poderá realizar propostas de intervenções que não atuam na *zona de desenvolvimento iminente do aluno*.

Portanto, talvez, os resultados de aprendizagem possam não ser os esperados mesmo tendo os professores realizado um trabalho adequado, ou seja, a apropriação e o desenvolvimento esperado pode não ocorrer, deixando comprometida a aprendizagem para o domínio dos conhecimentos, em nível de complexidade e progressão esperados para a etapa de escolarização ou ao longo dos anos.

Os módulos (ou oficinas), terceira etapa da SD, tratam de trabalhar atividades decompostas uma a uma e separadamente a fim de superar os problemas detectados na primeira produção.

Dolz e Schneuwly (2004) destacam a importância do movimento geral da SD em consonância com as etapas de sua estrutura, apresentando:

Esquema 04 – Movimentos e etapas da SD

Fonte: Baseado em Dolz e Schneuwly (2004).

Na intenção de explicitar os encaminhamentos para a decomposição e de trabalho dos módulos, os autores destacam três questões:

- *Trabalhar as dificuldades de níveis diferentes, compreendidas em quatro aspectos:* a) representação da situação de representação; b) aprofundamento temático; c) planejamento do texto (a estrutura geral do texto; os tipos de discurso (expor, narrar, etc.); os tipos de planificação (sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa, etc.); d) realização dos mecanismos enunciativos (as escolhas lexicais, os organizadores textuais, os tempos verbais, etc.);
- *Variar as atividades e exercícios:* a) as atividades de observação e de análise (para evidenciar os aspectos do funcionamento textual); b) as tarefas simplificadas de produção de textos; c) a elaboração de uma linguagem comum (avaliação do texto);
- *Capitalizar as aquisições:* registro de sínteses das regras do gênero textual estudado, utilizando-se de vocabulário técnico.

Nascimento (2009) procura ir além, ampliando esses aspectos quanto aos problemas formais relacionados à apropriação do sistema de escrita na Educação Fundamental I (a sintaxe da frase, pontuação, ortografia, etc.). Embora muitas dessas questões não estejam diretamente ligadas ao gênero, é possível planejar aulas específicas para trabalhá-las sem perder o foco da apropriação do gênero.

Assim, no conjunto desses critérios, observamos que na proposta de SD apresentada, os professores buscaram decompor, por meio da diversidade de atividades de observação e de análise do gênero em estudo, os conteúdos a serem ensinados acerca do gênero textual. Essas se destacaram exclusivamente pela proposição de atividades com foco a partir do eixo leitura, ou seja, o aluno de posse/na recepção do texto do gênero é mediado por meio de perguntas a localizar os conteúdos trabalhados.

Ex. 01

Questionamentos:

- Esses textos estavam em que suporte? Livros didáticos? jornais? revistas? etc.
- Tem personagens? Ladões, príncipes, reis?
- Quem eram as personagens? Como agiam? Que comportamentos eles tinham?
- Como é escrito o texto? Em versos? Narrado por alguém?
- Alguém sabe dizer para que serve uma fábula?
- Quem geralmente lê fábulas?
- Quem escreve as fábulas? Valem dign?
- Será que todas as fábulas são iguais, mesmo sendo escritas por autores diferentes?

EX.02:

Língua Portuguesa

* O professor propôs aos alunos a identificação das partes que compõem o texto: fábula.

Estrutura composicional da narrativa.

Situação inicial: * Quem são os personagens?

* Que assunto inicia a história?

* Quando a história acontece?

* Tem um local?

Problema: Conflito. * Qual o conflito que acontece?

* Quem está envolvido nesse problema?

Clímax: (* O ponto mais importante).

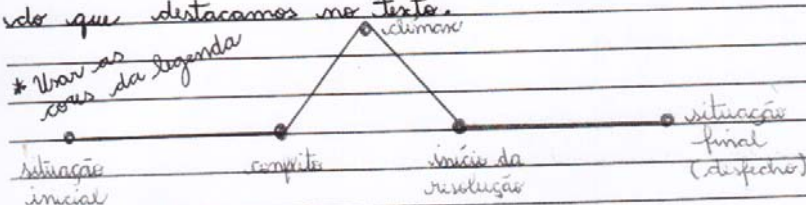
* O que aconteceu na história que foi o momento mais importante?

Resolução do problema: * Como os personagens resolveram o problema da história?

Desfecho: * Como finaliza a história?
(sit. final)

* Construir a pirâmide com os alunos a partir do que destacamos no texto.

* Usar as cores da legenda



A formiga má

51

Texto ③

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.

Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se nem folhinha que comesse.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou - emprestado, notem! - uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usurária sem entrانhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

- Que fazia você durante o bom tempo?

- Eu... eu cantava!...

- Cantava? Pois dance agora, vagabunda! - e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha, e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra, morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?

Monteiro Lobato

Consideramos que o procedimento escolhido pelos professores, de realizar módulo de leitura para apreensão das características do gênero que o aluno detém em suas mãos, propicia ao aluno uma possibilidade concreta, significativa de observar, manipular, conhecer como se constituem as operações de funcionamento apreendidas nos exemplares do gênero de referência. Nesse sentido concordamos com Lopes-Rossi (2012, p.240), ao defender que as atividades do módulo de leitura constituem-se a partir do “pressuposto de que o aluno ainda não conhece suficientemente bem o gênero discursivo proposto pelo professor e seria incapaz de produzi-lo adequadamente”.

Nascimento (2009) ressalta a importância da realização desse trabalho, pois ele “pode propiciar a criação de situações para favorecer a aquisição do desenvolvimento do saber escrito, pela observação da presença desses elementos no texto” (NASCIMENTO, 2009, p.73). Ademais, de acordo com Vigotski, apud Martins (2013), quando a criança estabelece relações fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica, sem correspondências objetivas entre si (pensamento sincrético), necessita de orientações conscientemente dirigidas para que se revele a ela sistematicamente, por meio da decomposição dos conteúdos/conceitos a serem ensinados, o estabelecimento de conexões objetivas e, conseqüentemente a transformação do pensamento. Portanto, oferecer bons modelos de textos dos gêneros instaura a possibilidade de o aluno “imitar” o estilo do gênero (BAKHTIN, 1992), à medida que vai se apropriando das formas mais elaboradas e ricas de realização desses textos.

Também, seguindo o mesmo procedimento mencionado – módulo de leitura para apreensão das características do gênero – observamos que há um grande foco na proposição de atividades gramaticais em detrimento do desenvolvimento das capacidades discursivas necessárias para a produção oral e/ou escrita. Nessa condição, observamos que as atividades propostas não demandam uma postura reflexiva que as integrem, que as articule aos níveis de funcionamento do gênero de texto. Assim, apresentam os conceitos de maneira fragmentada, utilizando o texto do gênero, somente, como pretexto, não contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de linguagem linguístico-discursiva do gênero textual estudado. Como no exemplo a seguir:

EX.01:

Adjetivo

Adjetivo é a palavra que indica uma característica ou qualidade para o substantivo. Os podem vir antes ou depois dos substantivos. As cores também podem ser adjetivos. O indicar uma qualidade boa ou ruim.

Entregar, explicar e usar exemplos do dia a dia

TRANSFORMANDO

Transforme os substantivos destacados em adjetivos, conforme o modelo.

Quem tem carinho: carinhoso

1- Quem tem bondade: _____

2- Quem tem validade: _____

3- Quem tem amor: _____

4- Quem tem gula: _____

5- Quem tem fama: _____

6- Quem tem perigo: _____

7- Quem tem medo: _____

8- Quem tem preguiça: _____

9- Quem tem orgulho: _____

10- Quem tem charme: _____

11- Quem tem habilidade: _____

12- Quem tem coragem: _____

13- Quem tem teimosia: _____

14- Quem tem capricho: _____

ADJETIVOS

PINTE O ADJETIVO MAIS ADEQUADO PARA CADA FIGURA

BONITO ALTO GROSSO

CONFORTÁVEL ESPERTA LONGA

VAZIA QUADRADA NOVA

CURTA AQUÁTICA ESPACOSA

GELADO DELICADO FINO

DOCE CHEIO MORENO

MEDROSO CALADO VELOZ

FELIZ EDUCADA AFIADA

COLORIDO CONFORTÁVEL PESADO

MACIA TRISTONHA BONDOSA

não dei! não tinha graça!

Edingua Portuguesa

Agendar a prova
de Ciências.
Quinta - 31/03

1 Observe o trecho da fábula: A formiga ma.

"Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não souberse cantar, tinha ódio à cigana por vê-la querida de todos os seres."

- Quais são os adjetivos que aparecem no trecho?
- A quem esses adjetivos são atribuídos?

* Escrever no caderno o nome do personagem e suas características.

Circule de amarelo os adjetivos atribuídos à formiga.

Circule de azul os adjetivos atribuídos à cigana.

② Que outros adjetivos você daria às personagens dos textos 1 a 4 e que ainda não foram dadas:

③ Observe o adjetivo destacado (texto 3):

- Cantava? Pois dance agora, vagabunda!

a) Que imagem da cigarra o autor passa ao leitor com o uso desse adjetivo?

④ Observe as seguintes frases do texto 3, depois responda:

"Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?"
"Resultado: a cigarra ali morreu estanguidinha..."

a) Procure no dicionário o significado dos adjetivos sublinhados e copie-os no caderno.

b) Reescreva a frase substituindo as palavras usurária e estanguidinha por um dos significados que você encontrou.

EX.02:

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.
- Eu cantava, bem sabe...
- Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?
- Isso mesmo, era eu...
- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou".

a) Pinte os trechos do narrador de uma cor e os trechos das personagens de outra. Crie uma legenda.

b) Por que em alguns trechos foi utilizado o travessão?

c) Retire do trecho os adjetivos e indique a que personagem esses se referem.

⑥ Reescreva o parágrafo abaixo, empregando o discurso direto.

não deu!
"Desesperada, bateu a porta da formiga e implorou - emprestado, sistem! - uns miseráveis restos de comida. Rapsodia com juro, altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo permitisse."

Outra forma de procedimento que se destaca no desenvolvimento dos módulos é a realização de atividades com o emprego da *linguagem técnica e de regras* sobre o gênero (DOLZ e SCHNEUQLY, 2004, p.106). Para os autores, estas favorecem uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento.

Cambe, 01 de março de 2016. Terça-feira
Educação Física

→ características

Conceito: Fábula: O que são e como são?

- * As fábulas são narrativas curtas com início, meio e fim que trazem um ensinamento;
- * Os personagens são normalmente animais que assumem características do comportamento das pessoas;
- * Muitas vezes, no final aparece uma frase destacada, chamada MORAL, outras vezes, uma moral está implícita no texto;
- * O tempo é indeterminado: Certa vez; etc.
- * O narrador conta como se tivesse visto a cena;
- * Por ser transmitido oralmente, existem várias versões da mesma história. + na próxima folha!

Português

Recapitulando

Características do gênero textual fábula.

- ↳ É uma narrativa curta, escrita em prosa ou verso, com ou sem rimas;
- ↳ As personagens quase sempre são animais; ^{cf. características}
- ↳ No final da história destaca-se uma moral.
- ↳ A diálogo entre os personagens (discurso direto)
- ↳ Suportes que podem conter as fábulas são: jornais, livros, internet, panfletos, entre outros.
- ↳ O título das fábulas aparece destacado com o nome das personagens principais
- ↳ A linguagem empregada na fábula (formal, informal, culta, coloquial) pode variar em função da época e do autor.

Tendo como base o que fica demonstrado nos exemplos acima, percebemos que os “conceitos” sobre as características do gênero são elencados e apresentados aos alunos “prontos/acabados”, o que deixa implícito a implementação, pelos professores, de gestos característicos da “aula magistral” (NASCIMENTO, 2016) em que o professor fala 100% do tempo, a interação é limitada ou inexistente e o aluno depende passivamente do professor para obter informações. Nessa metodologia o professor “explica” aos alunos os conteúdos a serem aprendidos ao longo da sistematização de cada módulo.

A respeito dessa condução e de modo a atender os princípios enfatizados pelos autores acerca do encaminhamento proposto, achamos pertinente, neste momento de análise sugerir uma reestruturação/reorganização da forma de realização da atividade. Para isso nos embasamos do postulado vigotskiano (2001, p.247) que diz:

[...] a **total inconsistência da concepção** segundo a qual os **conceitos são apreendidos pela criança em forma pronta no processo de aprendizagem escolar** e assimilados da mesma maneira como se assimila uma habilidade intelectual qualquer.
 [...] **o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril**. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática esconde o vazio (VIGOTSKI, 2001, p.247, grifos nossos).

Isso significa que, ao invés dos professores apresentarem toda a “listagem” pronta dos conceitos como fizeram, seria mais interessante problematizá-los, por meio de situações-problemas, questionamentos direcionadores de observação, manipulação, etc., para assim ir compondo conjuntamente as conclusões, as sínteses elaboradas neste processo. Assim, a cada conclusão elaborada, com uso de termos técnicos e de regras, uma *lista de constatações* ou um *lembrete* ou um glossário (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) deve ser constituído e, à medida que se avança nos conceitos, há a ampliação vocabular o que, para Nascimento (2014) constitui um gesto de criação da memória didática. Portanto, o desenvolvimento de toda uma série de FPS (atenção, a memória lógica, a comparação, a abstração e a discriminação), que possibilitam avanços nas generalizações, na tomada de

consciência pelos alunos e conseqüentemente o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Em relação às tarefas simplificadas de produção escrita do gênero, podemos perceber atividades que não propõem desafios e, por exigir uma atitude passiva dos alunos, não provocam grandes reflexões ou raciocínios, minimizando os efeitos esperados como desenvolvimentais para as propostas ao longo da SD. Ao contrário, a aprendizagem é um processo ativo em que os aprendizes se mostram mais receptivos quando o professor recorre a estratégias diversificadas e problematizadoras.

Das propostas efetivadas, exemplos 1, 2, 3, 4 e 5 demonstradas a seguir, nota-se que a de nº 1 e 5, recai sobre os moldes de concepção estruturalista da língua, ao ponto de solicitarem propostas segundo a tipologia tradicional: a narração, descrição e dissertação, no caso aqui enfatizada a narração.

EX.01:

Caderno: Produção de texto individual na folha de
almoço.

Você e seus amigos descobriram um velho
casarão abandonado no final da sua rua, entre
um matagal. Vocês resolveram entrar para ver
o que tinha lá dentro.

Conte o que aconteceu com seus amigos e o
que acharam dentro do casarão.

EX.02:

Produção Individual → Cada aluno em fila uma moral diferente.

Moral (A): O feitiço virou contra o feiticeiro.

Pode ser usada para contar uma fábula em que uma personagem recebeu de volta uma maldade que tentou fazer a outro.

Moral (B): Em vez de invejar os talentos dos outros, aproveite o seu ao máximo.

Pode ser usada em uma fábula que tenha uma personagem infeliz por querer ser o que não é, esquecendo-se de suas próprias qualidades.

Moral (C): Mesmo quando os mentirosos falam a verdade, ninguém acredita.

Pode ser usada em uma fábula cujo personagem conta mentiras o tempo todo e, um dia, quando resolve dizer a verdade, ninguém acredita..

Moral (D): Nunca acredite em conselho de inimigo.

Pode ser usada em uma fábula em que uma das personagens se dá mal por acreditar no conselho de um amigo.

Moral (E): Trate os outros do modo como deseja ser tratado.

Pode ser usada em uma fábula em que uma personagem tenta enganar o outro, mas acaba enganado por ele.

Ex. 03:

Português
Produção de texto individual, dar continuação na fábula.

A raposa e as uvas

A raposa viu pela estrada quando viu uma parreira carregada de suculentas uvas vermelhas.

"Essas uvas já estão no papo" pensou. Dece-lusão. A raposa tentou de tudo, mas...

Ex.04:

Português

Reestruturação do conto da fábula "A lebre e a tartaruga".

A professora irá reescrever no quadro o texto escrito por um dos alunos da turma. Em seguida, junto com os alunos, vamos reestruturar o texto.

A lebre e a tartaruga

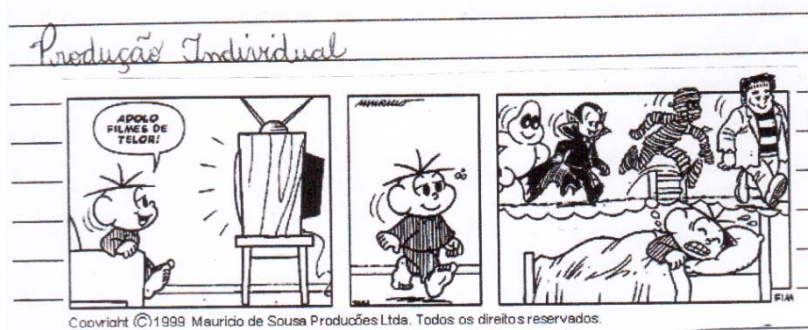
Um dia a tartaruga viu uma raposa passando.

A tartaruga falou - eu desfoi você apasta correndo com mim e a raposa viu - passo se lenta mais ganho de vez dire a tartaruga apostado.

A lebre largou veloz, mas algum tempo depois deitou-se à beira do caminho e adormeceu. Quando acordou, começou a correr e mais rápido que pede. Mas já era tarde... Quando chegou à meta, verificou que a tartaruga tinha ganho a aposta e que já estava a descansar confortavelmente.

Moral: Devagar, mas com persistência completa todas as coisas.

EX.05:



As propostas de nº. 2, 3 e 4 embora enfatizem a sistematização do gênero estudado, não seguem uma proposta de progressão correspondente aos conteúdos que foram sendo ensinados, e não contemplam um desenvolvimento em nível de

complexidade desses conteúdos, de modo que os alunos pudessem a cada etapa ir superando cada dificuldade e avançando para níveis superiores. Isso demonstra fragilidade no processo de avaliação contínuo e formativo que é constante em uma SD, o que causa prejuízo na inter-relação entre os conteúdos e objetivos a serem trabalhados em cada módulo. Por isso, avaliamos ser importante que ao longo da SD haja módulos que objetivem trabalhar com a produção escrita do gênero, pois entendemos essa como uma ferramenta eficaz, ao mesmo tempo, para retomada de conteúdos e de sistematização e ampliação de novos conteúdos.

Quanto à última etapa da SD – **A Produção Final**, momento que “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.106), essa não se consolida na SD planejada pelos professores. O que temos de registro do planejamento é a proposição de uma atividade de produção escrita (ex.5) que foge do pressuposto teórico-metodológico de toda a proposta de ensino por meio dos gêneros textuais.

Contudo, de posse do que foi e como foram desenvolvidas as atividades na SD analisada, visão mais interna da efetivação da proposta elaborada, constatamos que de modo geral há tentativas de organização de SD, de modo a atender a estrutura, a proposta e os princípios elaborados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e previstos na PCM.

Essa forma de planificação estrutural fragilizada deve-se ao fato dos professores estarem num processo formativo acerca dos princípios teóricos dos gêneros textuais, logo de toda complexidade do dispositivo didático utilizado, a SD. Assim, observamos no planejamento que não há registros explícitos acerca da etapa em que se encontra cada atividade da SD elaborada, tampouco dos objetivos de ensino a serem alcançados, quiçá das capacidades de linguagem que estão sendo desenvolvido, fato que apresenta indícios da falta de conhecimento mais aprofundado do que seja planejar uma SD, em conformidade com os princípios aos quais foi elaborada/pensada. Por isso, apresenta uma sequenciação de atividades desarticuladas, fragmentadas e isoladas que não concebem o gênero como enunciado, “unidade comunicativa” que convoca uma ação de linguagem que se materializa pelo sistema linguístico e/ou elementos não verbal (multimodais) integrados ao todo do ato comunicativo.

Dessa forma, o desenvolvimento das capacidades de linguagem (ação, linguística e discursiva) fica relegado ao plano secundário, pois apenas algumas dimensões apontadas como ensináveis do gênero são trabalhadas esporadicamente como se fossem isoladas, enquanto que o professor dedica um maior número das atividades planejadas na SD para o trabalho gramatical. Sobre esta questão, por um lado, observamos que há uma carência de saberes a aprender e a ensinar e, por outro, ainda, permanece a concepção de que o aprender a LP está intrinsicamente atrelado ao ensino da gramática, visto que esta é uma das suas necessidades e solicitações (Capítulo VII) e a ensinar como consequência da apropriação.

Acreditamos estar aí o motivo que impede a sistematização e a compreensão da validade da proposta de diagnóstico das capacidades de linguagem dos alunos na produção inicial, uma vez que esta pressupõe a elaboração coletiva de um instrumento mediador “que explicita” as categorias para análise das produções, mas que fazem parte dos conteúdos trabalhados pelo professor de forma concomitante ao desenvolvimento do processo formativo. Caso contrário não haverá apropriação do artefato em instrumento pelo professor e este continuará nas realizações de propostas fragmentadas, que não atendem o encaminhamento teórico-metodológico proposto pela PCM.

Quanto às atividades de produções escritas, os resultados sinalizam propostas baseadas nas práticas docentes sedimentadas na tradição, cuja abordagem recai sobre os elementos da abordagem representacional clássica do objeto de ensino ancorado na gramática e nas tipologias textuais (narração, descrição, dissertação) em detrimento da abordagem comunicativa ancorada em uma prática discursiva de referência (NASCIMENTO; BRUN, 2016). Atribuímos esse fato à insegurança dos professores, por estarem trabalhando com uma concepção que ainda demanda aprofundamento teórico. Isso faz com que retomem as práticas anteriores, ou seja, aquelas de suas trajetórias educacionais já percorridas.

Desse modo, podemos inferir que na SD planejada há indícios significativos de aprendizagem dos professores quanto à aceitação pela proposta baseada na abordagem comunicativa ancorada em uma prática discursiva de referência (gênero textual), não somente por estar estabelecida/prevista na PCM, mas por essa concepção ser atualmente a mais difundida e vista como “a ideal” para o ensino da língua. Assim, nos parece que pelo processo de *objetivação* (LEONTIEV), os

professores tomam consciência de um trabalho a ser realizado e tentam se apropriar das formas de como realizá-lo, como vimos no planejamento dos professores. Ainda que a preocupação com o ensino da gramática ainda esteja latente, observamos as tensões dos professores emergentes no trabalho de planejamento com foco em um “novo” objeto de ensino que será o centro irradiador do processo que articulará todos os eixos de ensino da língua (leitura, produção, análise linguística). É de responsabilidade dos Assessores a elaboração de instrumentos e estratégias formativas para que essas tensões se tornem desenvolvimentais, mediando no sentido de que sejam internalizadas como tomadas de consciência sobre modos de planejar o agir e o fazer na sala de aula.

Nessa direção, o desenvolvimento das capacidades, tanto profissionais quanto de linguagem, nos parece emergencial. A “produção inicial” do planejamento do que os professores consideram como uma SD serviu-nos como um diagnóstico para averiguar o que e como os professores estão representando as novas prescrições implementadas pela/na Rede. Consideramos crucial que haja avanços na apropriação de saberes sobre o significado da concepção sociointeracionista da linguagem e suas formas de concretização (condução metodológica).

A partir das constatações anteriormente apresentadas, foi possível confirmar quais as dificuldades dos professores, as lacunas e concepções a respeito do ensino de LP, as necessidades existentes e, além disso, aos Assessores, foi possível repensar como tornar compreensível para o coletivo de trabalho esses procedimentos de ordem teórico-metodológica. Por ora, a partir desses dados de pesquisa, demonstraremos como ocorreu o processo formativo com esse grupo de professores em específico, refletindo sobre os métodos de apropriação e os resultados a partir das ações formativas empreendidas pela Assessora-pesquisadora.

No próximo capítulo da análise nos dedicaremos aos momentos de intervenções formativas (MFIs) junto aos professores. Para isso, analisaremos o agir interventivo da Assessora-pesquisadora, bem como o agir dos professores na recepção do processo formativo para a realização da tarefa (planejamento da SD).

CAPÍTULO VII MOVIMENTO 2 DA DISSERTAÇÃO

7.1 AS AÇÕES E O AGIR NOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO INTERVENTIVA (MFI'S)

O MFI integra o projeto implementado de formação continuada, cuja finalidade é a de capacitar os professores para a compreensão dos documentos prescritivos (PCM e PT) elaborados pelos Assessores Pedagógicos da SEMED.

Para esse processo, recorremos a um conjunto de instrumentos técnico-semióticos para intermediar a ação do formador e dos professores em formação. Assim, as teorias de base que foram acionadas, o MDG, a SD, o PCM e o PT foram instrumentos acionados no agir formativo da Assessora-pesquisadora³⁷. Dessa forma, a finalidade principal desse agir se recobre da necessidade de formar os professores para a apropriação desses instrumentos (culturais, pré-construídos), de modo que os professores em formação possam transformá-los em instrumentos psicológicos que mediarão as suas atividades quando estas forem voltadas para o aluno.

Embasadas sob a teoria vigotskiana, consideramos que tais transformações se tornam relevantes porque desenvolvem o poder de agir do professor, impactando suas práticas educativas com novos procedimentos e técnicas didáticas. Assim, sob essas premissas, compreendemos que principalmente pelo papel assumido pela Assessora-pesquisadora, enquanto formadora, cabe objetivar um planejamento/uma dinâmica nos MFI que possa ir ao encontro de tais fundamentos.

Neste capítulo, buscaremos responder nossa terceira pergunta de pesquisa: *O MFI implementado pela Assessora da Rede Municipal colabora para instaurar a compreensão dos professores sobre as capacidades docentes requeridas em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pelas prescrições (PCM e PT), apresentando-se como um instrumento mediador para transformar o agir pedagógico?* Na busca de resposta para essa questão pretendemos observar quais instrumentos técnicos e semióticos foram acionados pela assessora-formadora-pesquisadora e se esses meios são capazes de mediar à compreensão da teoria e

³⁷ Nos momentos de formação, a Assessora-pesquisadora assume mais fortemente o papel de Formadora. Por esse papel social empenhado, adotaremos Assessora-Formadora.

suas relações com a prática para promover a mediação instrumental que visa ao desenvolvimento dos profissionais.

Para análise desses movimentos nos MFIs, recorreremos ao postulado de Bronckart (2008) que considera as *atividades práticas efetivas ou concretas* sobre as quais se exerce reflexividade (BRONCKART, 2008, p.124) que, articuladas à teoria nos fornecem *modelos da ação* para que as mediações sejam (re) construídas. Assim, essas ações são efetivadas nos MFIs, pelos quais se inicia um processo de incursão aos aspectos formativos, na tentativa de fazer com que os professores entendam a importância da PCM e do PT, à medida que esses possam cooperar para tornar viável o trabalho em sala de aula.

Para tanto, dentro do arcabouço teórico-metodológico bronckartiano, recorreremos às figuras de ação, pois a nosso ver, estas podem corresponder às categorias de análise do agir. O autor considera três como principais, categorizando-as como (BRONCKART, 2008, p.167):

- *A figura de ação-ocorrência* – apresenta-se em segmento de discurso interativo: dêiticos de pessoa que remetem a um ou mais dos participantes da interação. Trata-se de uma figura de ação que é contextualizada, no qual o conteúdo temático é relacionado aos parâmetros da situação de interação;
- *A figura ação-experiência* – essa figura se constitui por uma compreensão do agir que mobiliza experiências e práticas anteriores próprias do sujeito ou de outrem. É organizado em discurso interativo, em que a situação de interação remete a um agir genérico, um eixo temporal não limitado, um agir habitual. Destaca-se a presença do presente genérico e também de advérbios que indicam frequência;
- *A figura de ação-canônica* – aparece no quadro do discurso teórico e/ou interativo, ambos tipos que compartilham a propriedade do expor. Embasa em uma espécie de lógica interna à ação ou por referência a uma norma. O agente pode ser genérico “você”, sem designar o interlocutor ou o uso do “a gente”, ou ainda o uso do pronome “eu”, não se referindo ao indivíduo que fala. Em relação aos tempos verbais, notamos a presença do presente genérico. Remete à ordem do procedimento e é totalmente a-contextualizada, ignora as contingências e

particularidades das práticas se apresentando como um *protótipo para agir*.

As demais são chamadas de figura de ação - *acontecimento passado* e *figura de ação-definição*.

- A *figura de ação acontecimento-passado* - o agente retira de seu passado “histórias” que têm um caráter ilustrativo. A história é contada, fazendo com que o conteúdo não se refira à situação de produção do texto;
- A *figura ação-definição* - configura-se normalmente por meio do discurso teórico, uma abstração ou uma definição, usando um presente genérico, sem marcas dos enunciadores, construídas quase que exclusivamente com uma só estrutura: É + SINTAGMA NOMINAL.

Dentre as figuras explicitadas justificamos como foco para nossa análise a *figura de ação-canônica*, pelo fato de compreendermos que esta figura de ação possa apresentar-se e revelar-se predominantemente um *protótipo do agir*, que venha a contribuir (ou não) para o desenvolvimento da construção das propriedades psicológicas individuais (dos professores e assessora-pesquisadora) e coletivas (Rede de Ensino).

A escolha por essa Figura de Ação ocorreu a partir da audição das gravações e leitura das transcrições dos encontros de formação em que foi possível detectar o caráter teórico e, de certa forma, normativo do curso, pelo fato de que busca implementar uma regra que tem caráter geral.

Acrescenta-se ainda a defesa por esta figura por ela estar ancorada no discurso teórico, ação desempenhada como condição *sine qua non* para a organização e planejamento dos MFIs, para (re) conduzir os conhecimentos dos professores, redirecionando-os para a implementação e realização da SD.

O movimento formativo, portanto, remete para a ordem de procedimentos: compreensão da planificação dos conteúdos na PCM e PT; planejamento do MDG anterior ao da SD e realização das etapas da SD, que tem como objetivo central provocar desenvolvimento, a partir da geração de problemas que produzem tensões

que consideramos desenvolvimentais pela consequente busca pela resolução desses problemas.

Salientamos que procuramos não somente identificar e explicitar os excertos relativos à figura de ação canônica no que diz respeito ao seu aparecimento como formas “puras” do discurso teórico, mas, buscaremos avançar nesse tipo de análise, conforme ZIRONDI (2013) que compreende que, com base e por meio da ação canônica é que se instalam demais características subjacentes. Assim, não se descaracterizam os movimentos de interatividade e dialogismo entre os participantes instaurados nos MFIs. Dessa forma, passaremos a analisar os excertos e, de modo a estabelecer uma relação lógica para as análises serão apresentados de forma organizada conforme movimentos realizados nos MFIs. Destacamos que a denominação de cada divisão procedeu de uma análise anterior da pesquisadora sobre os momentos realizados e assim foram tematizados.

7.2 O MDG COMO INSTRUMENTO “PANO-DE-FUNDO” DA FORMAÇÃO

Excertos 1:

Os excertos que analisamos a seguir se referem ao procedimento adotado pela Assessora-pesquisadora em que “implicitamente”, por meio “dos passos” estruturantes do MDG buscou formular junto dos professores análises do gênero textual - Regulamento, a ser estudado e organizado para a elaboração da SD. Mediante as informações coletadas e apresentadas no capítulo anterior, partimos do PT, pois consideramos que esse se constitui como uma ferramenta formativa que, elaborada pelos assessores, em um primeiro momento se constituiu como um artefato para mediar o processo formativo. Como já explicitado anteriormente (Capítulo IV), sobre o PT, considerado por nós como uma “pré-modelização” do gênero, um “guia” orientador desse processo, pode favorecer a compreensão e a mediação dos aspectos necessários para o desenvolvimento.

Para esse momento, utilizamos o PT e o conhecimento teórico acerca do MDG pela assessora-formadora, que foi orientando os trabalhos.

Vejamos a transcrição dos excertos dos encontros:

Excerto 1.1:

A) “P: O importante é **vocês já terem selecionado** alguns gêneros de textos, aqueles daquela seleção, que eu vou **levar** para sala de aula de Regulamentos”.

B) “P: **A gente tem que ter os textos**, porque senão **a gente não vai conseguir montar** a sequência. Então, **a gente precisa primeiro fazer** a pesquisa de **puxar** esses textos”.

C) “P: **A gente precisa ter todos os textos**, porque **a gente vai abrir os textos**. Assim! (gestos para ilustrar)... Todos os regulamentos **pra gente poder ver** as regularidades que estão aqui colocadas de trabalho e **ai a gente monta** a sequência didática...”

Podemos observar, primeiramente, que os excertos retratam a tentativa da assessora-formadora em mostrar o primeiro procedimento a se realizar – *coleta de documentos autênticos* para constituir um *corpus* rico e variado do gênero textual (DOLZ e SCHNEUWLY). Para isso, com base em seus conhecimentos teóricos adquiridos, os representa prescrevendo, sugerindo aos professores o procedimento a ser realizado. Isso é notado pelo uso dos verbos em um presente genérico, “precisa” “vai”, “monta” e na forma infinitiva “levar”, “conseguir montar”, “puxar”, “poder ver” que atemporalizam as ações, deixando-as, de certa forma, a-contextualizadas. Também, esses elementos linguísticos – uso do sujeito genérico “a gente” e o presente a-temporal – podem revelar que o conhecimento e o domínio do teórico e metodológico, da Assessora-formadora, foram adquiridos em outro contexto de atuação – provavelmente em sua própria formação – e, assim, buscar trazer para a situação um discurso adquirido dos teóricos, dos *experts*, das academias, de formulações teóricas etc., o que pressupõe, contribuirá para a execução da tarefa. Contudo, mesmo sendo pontual e diretiva aos procedimentos das ações, a assessora-formadora busca interagir com os professores de maneira a fazê-los compartilhar da ideia, trazendo-os para uma situação de pertencimento e proximidade do discurso teórico e técnico. Isso se comprova pelo uso repetitivo do “a gente” (locução pronominal), que, embora tenha um caráter genérico, os insere a um grupo de pessoas que realizam a mesma ação.

Dessa forma, observamos que há fortemente manifestado na ação discursiva da assessora-formadora: uma sequenciação, uma norma que já foi pensada por outrem - “precisa primeiro”, “a gente vai abrir os textos”, “pra gente poder ver, “e aí a gente monta” – caracterizando-a como uma *ação canônica*, que vem de um modelo teórico externo à prática, a-contextualizada”. Em Zirondi (2013), encontramos desdobramentos dessa figura de ação, a qual em situação semelhante ao nosso agir (contexto de formação e assume o papel social de formadora desse processo), a autora categorizou esta ação/este agir como: *figura de ação canônica: instrução normativa*, pois justamente cumpre essa função: a de dar uma instrução em relação a uma norma, o que parece também retratar o nosso agir.

Excertos 1.2:

- a) “P: Esse outro. Regulamento de promoção. **A quem se dirige? A que público?** Se dirige às crianças? Elas podem participar? Que faixa etária pode participar? **Foi escrito para quem? O de condomínio para quem foi escrito?”**
- b) “P: Óh... Ações, instruções, estabelecimento de regras, de organização... **Reconhecer que** o assunto dos regulamentos é o conjunto de regras para o funcionamento de um determinado grupo, organização, estabelecimento, empresa, por tanto está relacionado com a atividade que pertence...”
- c) “P: **Reconhecer que** os Regulamentos utilizam recursos tais como: uso de numerais, utilização de verbos no futuro do indicativo, do imperativo e do infinitivo para indicar ordem ou conselho... Pode vir as formas verbais e daí a gente **vai achar, procurar** essas formas verbais dentro **do que a gente selecionar, tá?**”

Estes excertos transcritos foram selecionados, primeiramente, para demonstrar o movimento de planejamento realizado pela Assessora-formadora, que após se ter constituído o *corpus* de gêneros de textos, passa juntamente com os professores para análise e identificação das características/dos elementos recorrentes que o compõe. Assim, fomos trabalhando com o uso, o manejo acerca da organização e planificação dos conteúdos e habilidades prescritos no PT, ou seja, fomos mostrando ao professor uma maneira/a forma de como se compreender toda essa organização.

Nesta direção, ao analisarmos os trechos do ponto de vista discursivo, notamos predominância do discurso teórico (excertos b e c), sob a modalidade do

expor, com destaque ao excerto “a”, um misto teórico-interativo por meio de questionamentos da assessora-formadora que objetiva desencadear uma situação de reflexão, buscando instigar os professores a buscar respostas para os problemas e assim como instaurar o diálogo entre as partes.

Esses questionamentos se apresentam sob duas formas de condução: no trecho “a” – aparece de forma a esclarecer o conceito que está sendo trabalhado. Isso se comprova por meio das reiteraões nas relações lexicais/semânticas: “A quem se dirige?” “A que público?” “Foi escrito para quem?”; no excerto “c” – “[...] daí a gente vai achar, procurar essas formas verbais dentro do que a gente selecionar, tá?” a indagação incita os professores a uma tomada de atitude responsiva ou não.

Nos excertos “b” e “c” a figura de ação canônica aparece no quadro do discurso teórico representado pelos conceitos trabalhados: “o **assunto** dos regulamentos”, “os Regulamentos utilizam recursos tais como: uso de **numerais**, utilização de **verbos no futuro do indicativo, do imperativo e do infinitivo para indicar ordem ou conselho.**” Os conceitos podem vir acompanhados de uma definição, como no trecho seguinte:

P: “[...] **o assunto dos regulamentos é o conjunto de regras para o funcionamento de um determinado grupo, organização, estabelecimento, empresa, por tanto está relacionado com a atividade que pertence...**”

Assim, como se pode observar, a *figura ação canônica* e a *figura de ação-definição* se apresentam recobrando praticamente toda a conduta do agir da assessora-formadora embasando a lógica interna da ação em referência aos constructos/saberes teóricos (mobilização dos conceitos) e uma “norma” /orientação para o “saber fazer” (elaboração da SD).

Também, pudemos constatar nesses enunciados uma aproximação com os entendimentos de Zironi (2013), quanto aos demais desdobramentos da *figura de ação-canônica*. Encontramos no excerto “1.2 a”, o que a autora chamou de *figura de ação-canônica: esclarecimento* e *figura de ação-canônica: questionamento retórico*, ao considerarmos, para o primeiro caso, que a assessora-formadora utiliza-se das reiteraões para esclarecer um conceito e para o segundo, quando os questionamentos “serviram como desencadeador de um diálogo, além de significar

uma situação de reflexão e a tentativa por instigar as PFCs à busca de respostas” (ZIRONDI, 2013, p.246).

Nos excertos apresentados em 1.3, destacaremos o movimento de orientação para a organização da SD, uma vez que os professores de posse desta passaram a planejá-la. Salientamos que os encaminhamentos tiveram como foco a orientação sob dois objetivos: o primeiro, estruturar conjuntamente as etapas/as estruturas da SD, de modo que os levassem a perceber as articulações necessárias entre os aspectos estruturantes linguísticos e discursivos do gênero textual. Desta forma, a hipótese de transformar os conhecimentos dos professores seria basicamente a de superar a visão fragmentada e, conseqüentemente, levá-los a compreenderem a planificação dos conteúdos e dos objetivos das habilidades linguísticas descritas no PT.

O segundo objetivo trata de orientá-los para a organização das atividades de ensino correspondentes a cada etapa da SD e formação dos módulos, de forma compatível a atender os conteúdos a serem ensinados e seus respectivos objetivos, já previstos na PCM e descritos minuciosamente no PT. Este momento se constitui na relação dialética entre conteúdo e forma.

Esses objetivos enfatizados no movimento interventivo vêm ao encontro das finalidades da pedagogia escolar, contexto e situação de produção e de trabalho dos actantes envolvidos (professores e assessora-pesquisadora). Para Saviani (2012, p.66) os saberes da pedagogia escolar direcionam e organizam os processos, descobrindo formas adequadas para se cumprir a sistematização do saber metódico e científico para possibilitar o acesso ao saber elaborado.

O autor esclarece que, para o professor ter a função de mediar a produção de determinadas operações mentais nos alunos, ele precisa dominar: os conhecimentos específicos da disciplina que ministra (base teórica dos gêneros textuais e dos conteúdos pertinentes), ter um conhecimento didático-curricular (compreensão da planificação dos conteúdos da PCM e PT), e apropriar-se dos conhecimentos sintetizados nas teorias da educação (bases teóricas que concretizam os encaminhamentos teóricos – metodológicos), (SAVIANI, 1997, p.130 *apud* FACCI, 2004).

Dessa forma, de posse dos conhecimentos do gênero textual trazidos pelos momentos anteriores, somados às orientações de organização da SD tanto na sua

forma externa (estrutura) como interna (organização e preparação das atividades), e do conhecimento do nível de desenvolvimento real (DR) de seus alunos, os professores planejaram as atividades para serem analisadas e discutidas no próximo capítulo.

Diante de todo o percurso descrito acerca do planejamento previsto da assessora-formadora, podemos dizer que foram contemplados a aplicação dos três princípios no trabalho didático, conforme pensado por Dolz e Schneuwly (2004, p.82): princípio de *legitimidade, pertinência e solidarização*.

Nessas assertivas, passemos a considerar os excertos transcritos a serem analisados. Assim, para uma melhor organização, primeiramente, selecionamos os trechos transcritos e os dividimos em enquadres, de modo a destacar cada etapa da SD (módulos) sistematizada/trabalhada junto aos professores. Conjuntamente, pelos trechos recortados da atividade prosseguiremos com o procedimento de análise do agir da assessora-formadora.

Quadro 16 – Quadro demonstrativo acerca da mediação formativa

Excerto	Módulos	Excertos transcritos selecionados (assessora-formadora)
1.3 a)	1º) Apresentação da situação	“P: [...] a gente faz a apresentação da situação assim, a gente apresenta o projeto [...]”. “P: A situação em que vai ocorrer... Olha, ela pode ser fictícia ou não. Ocorreu uma situação, em que os alunos: não estão se comportando na hora do recreio, estão tendo muitos acidentes, as crianças estão se machucando muito...” “P: [...] nós estamos pensando... que nós temos que elaborar um regulamento pra que o recreio seja organizado, eu suponho. Então, daí já elaborou uma situação de produção.” “P: Isso é a situação de produção. Apresenta o projeto aos alunos: como será que a gente faz um regulamento para a hora do recreio?” “P: Então, a gente nunca pode perder esse passo fundamental. Esse gênero é um gênero por causa da situação em que o produtor se coloca por conta da situação de produção. Pra quem? Em que momento? Para que eu escrevi? Para quem que eu vou escrever? Então, essa apresentação é o início que vai conduzir ao final... o que nós vamos produzir muitos outros

		regimentos durante a sequência didática, mais ao final nós vamos... O que que vocês pensam? Ai é com vocês! Uma situação que vocês aqui conhecem da escola... Regulamento interno da própria sala é bem próximo a eles”. “P: Que bacana! Até a gente comentou isso na reunião ontem com os coordenadores é uma situação bacana essa de fazer. Eu saio o professor de Arte entra e ai a gente tem que ter uma organização e essa organização tá interferindo no tempo de aula, é uma situação problema. Então como que será que a gente poderia tá resolvendo esse problema? Vocês teriam alguma ideia de como a gente poderia resolver esse problema?” “P: Então, é nesse momento que vocês já podem estar de posse com os gêneros de textos. Que vocês vão trabalhar ao longo da SD, apresentando pra eles, né? E ai já começa com essas questões do contexto de produção, o de circulação que é o suporte por exemplo”.
1.3 b)	2º) A primeira produção	“P: Porque se a gente não alertar, a gente cai naquele mesmo extremo e quando vão ser dadas as produções pro alunos, né?” “P: Vocês precisam colocar na SD propostas de produção em que vocês vão verificar as capacidades que eles estão desenvolvendo. Olha o tanto de coisas que vocês já ministraram de conteúdos a respeito das características né? E vão avançar mais dentro daquilo que a gente já esboçou. Ali e do que o plano de trabalho traz com o trabalho com o gênero, os conteúdos, mas vocês precisam fazer, não podem esquecer, porque é ali que vocês vão ver o que eles estão conseguindo já adquirir de todo esse processo que vocês já consolidaram.” “P: Pra ver como eles estão, daí vocês vão avaliar peguem o todo e depois avaliem o que eles estão conseguindo fazer.”
1.3 c)	Os módulos	“P: Então a gente já vai entrando na questão da própria característica do gênero né? Depois de algumas aulas a gente pode por uma situação de produção coletiva, ou individual. Você que propõe pro seus alunos né? A gente sempre fala assim... e se a gente propor coletivo pra eles já terem um modelo que vai direcionando.”

		“P: Estamos trabalhando com um item muito importante da leitura, vocês sabem qual? Que é da leitura porque a gente, assim, a gente tem apresentado bastante nos cursos do desenvolvimento tanto das estratégias de leitura quanto da fases de leitura... A leitura é composta por fases a primeira fase da leitura é a fase [...] é a pré-leitura que é nós ativamos os conhecimentos prévios dos alunos, por meio de perguntas e respostas, de imagens... é um processo de pré-leitura tá? que vai acionar. Depois que o aluno entrar em contato com isso aqui ó, eu vou trabalhar as questões de leitura propriamente dita que é de compreensão. Eu tenho a compreensão literal e a compreensão inferencial. A compreensão literal ela vê o que está presente aqui no texto, literal [...] e as inferenciais são questões em que vai se distanciando um pouco desta e nos vamos para as implícitas que a gente fala, já vai dando próximo a interpretação. A outra fase da interpretação. É, a fase da compreensão ela é antes da interpretação por isso tem essas fases interpretação o aluno tem que ser capaz de fazer um julgamento por exemplo você acabou de ler um texto.” “P: Mas, qual a finalidade deste regulamento? Regular a ação. Daí a gente vai chegando por meio das atividades onde é que esta as palavras que regulam a ação? A gente vai entrar na análise linguística. Que é o quê? A textualização do gênero. Quais são as palavras que levam a gente a pensar na regulação?” “P: Tá vendo como já imbricou aqui a planificação? Vocês já estão começando a analisar.”
1.3 d)	A produção final	“P: Pra ver como eles estão, daí vocês vão avaliar peguem o todo e depois avaliem o que eles estão conseguindo fazer”.

Fonte: A própria autora, transcrição dos MFIs.

Notamos que a intervenção da assessora-formadora buscou contemplar orientações acerca de cada etapa da SD, conforme demonstrado pelos trechos transcritos dos momentos interventivos correspondentes a cada uma dela. Nesse momento, também destacamos que houve a articulação dos saberes que iam sendo construídos a partir de seus questionamentos na elaboração do MDG e na

articulação com o uso do PT (instrumento mediador para esse processo). Assim, nessa tentativa fomos relacionando os saberes teóricos para o encaminhamento da elaboração da SD e do entendimento para manuseio/uso do PT (compreensão de sua planificação), conforme demonstrado pelo exemplo a seguir:

Trecho transcrito:

PT:

"P: [...] e aí nós temos o aspecto que são as vozes do texto. Quem é que fala? Quem é que está falando? É uma voz institucional? Não é? Os personagens que estão falando? Então, dentro desse nosso arranjo aqui, dessa planificação, dessa organização aqui, nós temos os aspectos que compõem o gênero, tá vendo? Tudo isso, os conteúdos desses aspectos dos gêneros, e, aqui, leitura, produção oral e escrita. Tá vendo como tá aqui os eixos? Eu não posso, eu não consigo olhar... Não caíam na tentação de olhar isso daqui [...] É um todo, eu não posso deixar te ver a totalidade, uma coisa vai imbricando na outra, né? E as atividades que vocês estão elaborando,

AGRUPAMENTO DO INSTRUMENTO DO PROFESSOR			
GÊNERO TEXTUAL-REGULAMENTO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES E LINGÜÍSTICOS DO GÊNERO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	
		CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREensão E INTERPRETAÇÃO	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
CONTEÚDOS DE PRODUÇÃO (desenvolvimento de habilidades de produção de textos) Para o ensino de produção de textos:	• Levantar (questões prévias) • Instanciar (para quem a produção) • Produzir (planejamento) • Avaliar (avaliação)	- Reconhecer os tipos de regulamento. - Identificar quem produz (autor) regulamentos e que tipo de texto (regulamento) produz (para quem, onde, quando, por que, com que finalidade, etc.). - Reconhecer que um regulamento é instituído por pessoas participantes de um determinado grupo. - Identificar que os regulamentos visam regular e fundamentar a vida em grupo ou de uma determinada entidade por meio de aplicação das competências de regulamentação da rotina, da organização de ações, da instrução. - Reconhecer que a norma dos regulamentos	- Escrever regras com intenção (para quem e para qual finalidade? Qual será o efeito da regra?) - Definir o objetivo com que se vai produzir o texto (qual é intenção da produção? Produzir um texto regulamento, regulamentar algo ou outro). - Definir o movimento que instaura o regulamento. - Utilizar linguagem adequada à situação de comunicação (oral ou escrita, com ou sem contexto). - Empregar linguagem clara e objetiva, evitando redundâncias, frases verbosas, que possam gerar dúvidas ao seu leitor e comprometer a interpretação das regras.
PLANIFICAÇÃO (organização das sequências tipológicas e tipos de discurso presentes no texto)	• Sequência tipológica de base - Injuntiva - Procedimental • Elementos composicionais - Características específicas do Gênero.	- Reconhecer as características composicionais dos tipos de regulamento. Há dois tipos: os gerais - que regulam a vida e a atividade associativa ou das instituições (o regulamento interno regula a atividade de uma escola), são constituído por preâmbulo, normas gerais, competências, direitos, deveres, sanções e disposições finais; os parciais - que regem setores particulares (como o regulamento da sala de aula, da biblioteca da escola e engloba, na maior parte das vezes, são constituídos por um conjunto de disposições a cumprir. - Reconhecer que regulamentos gerais contêm títulos e subtítulos para separar cada núcleo informativo. - Reconhecer que os regulamentos utilizam recursos tais como: uso de numerais ordinais e cardinais, bem como de demais notações gráficas (símbolos).	- Produzir regulamentos do tipo parciais. - Utilizar título, subtítulo para separar os assuntos tratados em cada seção (ex.: Direitos, Deveres, Sanções). - Estabelecer ordem lógica para as seções que compõem o texto. - Redigir um parágrafo correspondente a cada regra, distinguindo as ideias. - Apresentar o texto com legibilidade e organização gráfica (enumeração dos parágrafos para facilitar a consulta e a utilização de espaços em branco para dividir a informação).
TEXTUALIZAÇÃO (aspectos gramaticais responsáveis pela articulação hierárquica, lógica e temporal do texto)	• Coesão verbal - Verbo: Modo Imperativo • Afirmativo - Verbo: Modo Indicativo • Futuro - Verbo: Infinitivo • Coesão nominal - Elementos de retomada: • Expressões	- Perceber que o desencadeamento das ideias no texto depende da subdivisão dos temas e propriedades a serem tratadas. - Reconhecer o emprego da linguagem com maior ou menor nível de formalidade quando a situação social assim o exigir. - Perceber o uso de pronomes e expressões, sinônimos no interior dos parágrafos, a fim de evitar as repetições e/ou para realização de retomada de informações.	- Empregar recursos de coesão referencial para evitar repetições excessivas no texto. Utilizar-se de pronomes, sinônimos e expressões para realizar a retomada de informações.
VOZES NO TEXTO/ DISCURSO (posicionamento das diferentes vozes que se expressam no texto)	• Narrador/Autor • Personagens • Tipos de discurso	- Perceber que a escrita em terceira pessoa dá ideia de pessoas em geral, e não a uma pessoa em particular (impessoalidade). - Localizar vozes de diferentes instâncias: sociais, governamentais, grupos ou entidades públicas ou particulares (regras da igreja, escola, secretarias da Saúde, da Educação, do Esporte, da Economia etc.). - Apreender os elementos intencionais do texto: ordem, instrução, conselho, recomendação, etc.	- Posicionar-se com impessoalidade no texto. - Dirigir-se de modo imperativo ao leitor.

Nesse direcionamento, podemos constatar um discurso teórico, uma vez que consideramos como alicerce na condução do processo, à medida que a assessora-formadora foi conduzindo as explicações utilizando-se de conceitos específicos acerca dos saberes dos gêneros textuais quanto aos procedimentos teóricos metodológicos: “[...] **aspecto** que são as **vozes** do texto”, “planificação”, “contexto de produção”; e dos saberes relacionados aos conteúdos da própria área de conhecimento (LP), no tocante aos procedimentos didáticos pedagógicos: “conteúdos”, “eixos”, “produção oral e escrita”, “habilidades”. Além disso, o agir representado para as explicações se caracterizaram de maneira elucidativa e ilustrativa pelo fato de se realizarem “concretamente”: localizando os conceitos no PT (conforme as setas indicadas no excerto demonstrado) e representado pelo valor semântico dos advérbios “daqui” e “aqui”.

Nessa forma de condução, destaca uma implicação marcada pela interatividade do discurso da assessora-formadora junto aos professores, à medida que mediatiza a construção dos conceitos por meio de questionamentos que reiteram e evolui o significado das palavras, provocando generalizações para a formação do conceito, exemplificado pelas palavras em destaque no excerto transcrito:

Excerto: 1.4

“P: [...] e aí nós temos **o aspecto** que são as **vozes do texto**. **Quem é que fala?** Quem é que está falando? É uma **voz institucional?** Não é? **Os personagens** que estão falando?”

Assim, podemos atribuir um discurso misto teórico-interativo, pois os questionamentos formulados serviram como desencadeador de reflexão e busca de respostas para mobilizar pensamento, sem a necessidade de resposta – questões retóricas sob as bases de uma construção teórica.

Também, podemos considerar as marcas linguísticas: “**nós temos**”, “**eu não posso**”, “**eu não consigo olhar**”, “**eu não posso deixar te ver**”, “**eu tô entrando**”, “**eu tô** no contexto de produção”, “**eu tô** na produção de texto”, “porque **se eu ver**

assim”, como mobilizadoras do *protótipo do agir*, ao considerar que estas remetem à ordem de procedimento a-contextualizado, pois a assessora-pesquisadora mobiliza outro contexto, uma regra geral de como proceder (uso e compreensão do PT) “mencionando-se os componentes e as condições necessárias e suficientes para sua realização e não deixando espaço para nenhum imprevisto [...] (BRONCKART, 2008,P.172). Nestes, a marca de agentividade – “eu” e “nós” – encontra-se genérica.

Quanto ao agir interventivo da assessora-formadora para o esclarecimento do planejamento da SD, observa-se uma conduta dotada de procedimentos didático-metodológicos, que por ela apropriados (com base na teoria) são “transmitidos” aos professores. Para tanto, podemos considerar que a tarefa empregada propõe uma lógica que se apresenta “como a-contextualizada (contexto de procedimento originário do saber teórico), com validade geral (etapas da SD) emanando de uma instância normativa exterior (pesquisadores) ao actante (assessora-formadora)” (BULEA, 2010, p.142). A ideia de processo é compreendida pela marca dos verbos de ação, no presente genérico (“a gente faz a apresentação”, “a gente apresenta o projeto”, “nós temos que elaborar um regulamento”, “e aí já começa com essas questões”). A forma verbal no infinitivo e/ou no imperativo é mais recorrente, uma vez que a assessora-formadora pontualmente orienta as ações a serem desenvolvidas pelos professores na elaboração de seus planejamentos, como nos excertos:

- a- “nós temos que **elaborar** um regulamento pra que o recreio **seja** organizado”;
- b- “**apresenta** o projeto aos alunos”;
- c- “a gente nunca **pode perder** esse passo fundamental”;
- d- “o que nós **vamos produzir** muitos outros regimentos durante a sequência didática”;
- e- “vocês **vão trabalhar** ao longo da SD”;
- f- “vocês **precisam colocar** na SD propostas de produção”;
- g- “vocês **vão verificar** as capacidades”;
- h- “vocês **vão avaliar**”;
- i- “a gente **vai entrar** na análise linguística”.

Além da *figura de ação - canônica*, a figura de ação-definição também é utilizada com frequência pela assessora-formadora, uma vez que esta propicia uma “revivificação-reconstrução das significações de “palavras” que o designam” (BULEA, 2010, p.148), pois há a tentativa de engajar os professores em uma atividade de investigação e/ou posicionamento, podendo transformar seus pensamentos (dos conceitos espontâneos aos científicos). Nessas assertivas Bulea assevera:

[...] a ação definição mostra, para nós, a que ponto o processo de interpretação desse agir é, na e para a pessoa, indissociável da revivificação-reconstrução das significações de “palavras” que o designam. Significações que certamente reinvestem o sentido das unidades lexicais tal como é socialmente disponível e veiculado pela língua ou por outros textos; mas significações que, na sua própria emergência, o recolocam inelutavelmente em movimento, de uma maneira que é cada vez singular e textualmente situada, e desse mesmo modo, susceptível de produzir o “novo” (BULEA, 2010, p.148).

Dessa forma, observamos que este agir é indissociável ao *métier* da assessora-formadora, de modo a respaldar o próprio objetivo de sua atribuição – “Promover formações continuadas que privilegiem a formação teórica-metodológica e a reflexão conceitual sobre a análise crítica e produtiva da atividade docente” (DOCUMENTO SEMED-ATRIBUIÇÕES DO ASSESSOR PEDAGÓGICO). De forma a explicitar a ocorrência dessa figura de ação, apresentamos o excerto a seguir:

“P: Estamos trabalhando com um item muito importante da leitura, vocês sabem qual? Que é da leitura porque a gente, assim, a gente tem apresentado bastante nos cursos do desenvolvimento tanto das estratégias de leitura quanto das fases de leitura... **A leitura é composta por fases/ a primeira fase da leitura é a fase [...] é a pré-leitura/ que é nós ativamos os conhecimentos prévios dos alunos, por meio de perguntas e respostas, de imagens... é um processo de pré-leitura tá? que vai acionar.** Depois que o aluno entrar em contato com isso aqui ó, eu vou trabalhar as **questões de leitura propriamente dita que é de compreensão.** Eu tenho **a compreensão literal e a compreensão inferencial.** A **compreensão literal** ela vê o que está presente aqui no texto, literal [...] e as **inferenciais** são **questões em que vai se distanciando um pouco desta e nos vamos para as implícitas que a gente fala, já vai dando próximo a interpretação.** A outra fase da interpretação. É, a fase da compreensão ela é antes da interpretação por isso tem essas fases interpretação o aluno tem que ser capaz de fazer um **julgamento por exemplo você acabou de ler um texto.”**

Para avançarmos nas análises, passamos ao segundo objetivo desses momentos interventivos – a orientação para a organização das atividades de ensino privilegiando a forma/a técnica de condução (relação entre conteúdo e forma).

De maneira a organizar a coleta desses dados, sintetizamos alguns excertos transcritos relacionando-os com os conteúdos e objetivos previstos na PCM e PT, de modo a demonstrar as relações interlocutivas pelas quais a Assessora-pesquisadora mediatiza a apropriação dos instrumentos técnicos-semióticos e a sua transformação em instrumentos psicológicos para a atividade de planejamento dos conteúdos e objetivos de ensino. Estes seguem organizados no quadro - Relação entre conteúdo e forma.

O segundo Quadro (quadro 17), remete à organização de excertos transcritos que denotam acerca da mediação relacionados aos procedimentos didático-pedagógicos de maneira mais geral. Após a apresentação destes, segue a análise dos dados.

Quadro 17 – Relação entre conteúdo e forma

Trechos transcritos dos MFIs: mediação assessora-formadora	Aspectos estruturantes linguísticos e	Conteúdos	Objetivos

	discursivos do gênero		
	Prescritos na PCM e PT		
“P: Não sei o que que vocês acham... De repente trazer regulamentos dentro de suportes pra eles visualizarem, porque aonde que circula um regulamento interno de um condomínio? Num mural é o suporte que ele fixa? Aonde que tá o regulamento interno de um concurso? Na própria página que é o concurso. [...]então eu vou trabalhar todas essas questões com o aluno. Então, vocês levem os regimentos...”	Condições de produção: - Contexto de Circulação	- Circulação (esfera social e suporte).	(Eixo da leitura): - Reconhecer que os regulamentos são lidos/utilizados por pessoas participantes de um determinado grupo. (Eixo da produção escrita) - Utilizar suporte adequado para veiculação do gênero.
“P: [...] a gente tá nesse primeiro momento fazendo eles entenderem o que são essas formas verbais, o que elas dão a ideia tá vendo? E daí a gente já vai produzir uma atividade coletiva em que eles vão utilizar essa forma verbal, como que a gente pode utilizar essa forma verbal dando a ideia de aconselhar? Vamos lá. Eu tenho que organizar a fila. Tá vendo que vocês vão fazer nesse primeiro momento coletivo. É uma atividade de ensino que vocês estão sistematizando o uso do verbo na forma infinitiva, que vocês já chegaram com eles ali... tá? Que outras atividades que vocês podem dar também: retirar os fragmentos, vou sistematizar, daí vocês pegam os fragmentos de vários regulamentos, retire o verbo inicial, faz a “caixinha” dos verbos aqui e eles preenchem com a forma verbal, na forma infinitiva [...] tá vendo que é uma produção coletiva que vocês estão fazendo pra levar o aluno a entender como que usa esses recursos linguísticos aqui e ir montando com eles tá? A	- Textualização	Coesão verbal: - Verbos: Modo Imperativo - Verbos: Modo Indicativo ▪ Futuro - Verbos: Infinitivo	(Eixo da leitura): - Identificar que os regulamentos privilegiam, predominantemente, a utilização de verbos no futuro do indicativo para prescrever as leis, do imperativo e do infinitivo para indicar uma ordem ou conselho. - Identificar o uso de terceira pessoa. - Perceber que os regulamentos predominam as frases de tipo imperativas. (Eixo produção escrita) - Utilizar os modos e tempos verbais característico dos regulamentos, com a devida concordância verbo-nominal. - Selecionar o uso do verbo de acordo com a finalidade da conduta para a

gente entrou já aqui na parte da textualização vamos olhar aqui ó, que que vocês estão vendo? Nessa parte da textualização o uso do verbo na forma infinitiva...			realização da ação. (ampliação vocabular).

Fonte: Transcrições e documentos internos aos MFIs.

Os excertos apresentados pela assessora formadora na primeira coluna em vertical funcionam como comandos que buscam relacionar os documentos prescritivos e a elaboração de atividades que abarquem os aspectos propostos no PT, tais como: quais os aspectos estruturantes e linguísticos do gênero; os conteúdos a serem trabalhados e os objetivos de ensino. No quadro a seguir, transcrevemos os encaminhamentos didático-pedagógicos, dados como instruções gerais aos professores.

Quadro 18 – Encaminhamentos didático-pedagógicos gerais

Excerto 01: “P: [...] todos os conceitos que vocês podem estar retomando... As características que vocês já trabalharam: Os regulamentos apresentam... e podem apresentar notações gráficas... Que tipo de notações gráficas? Aí vocês colocam o que vocês observaram, todas essas perguntinhas que vocês fizeram pra desencadear o pensamento, pra direcionar o olhar da criança, vocês vão chegando às características, aos conceitos dos gêneros, e isso vai formando a síntese. Então, o que é um regulamento? Vamos às características de um regulamento... Vocês vão acoplando, acoplando, no caderno do aluno vai ficando... síntese um, síntese dois, síntese três, é legal! Igual eu falei vocês podem fazer um cartaz conforme essas sínteses forem sendo constituídas. Vocês vão colocando no cartaz de vocês, eles lá estão com fragmentos, mas você está mostrando tudo pra criança... Na hora da finalização [...] vocês podem digitar e colar no caderninho das crianças ou eles copiarem, né? As sínteses podem ser feitas de várias maneiras: podem ser feitas por tópicos, elas podem ser como vem no nosso livro didático... Lá é trabalhado por organograma, eu gosto muito... Então, variar os tipos de sínteses é muito bacana o aluno aprende a organizar o pensamento também.”
Excerto 02: “P: Nas produções individuais a gente sempre orienta assim... é...hum...trabalhe com o aluno retomem com eles, então legal ... [...] agora nós vamos nos colocar como produtores né? de um regulamento... A gente tem que usar essas características que a gente aprendeu revendo esses conceitos. Então, retomem nunca deixa eles assim: dá o tema e façam! Medeiam sempre... Enquanto professor você conhece os alunos da sala você sabe que o João tem mais dificuldade nisso, então ,você já vai nesse momento e chama atenção... Gente como a gente pode começar? Dê o modelo oralmente, faça no quadro, apaga. Então vamos lá, agora a ideia é de vocês... Júlia fala pra mim... tá, agora coloca essa ideia. Pode ser passo a passo bem mediado. Então a gente vai começando assim professor mediando, mediando as primeiras produções, é muito importante o professor ir mediando e não deixar solto. Mediando passo a passo, porque ele tem uma produção individual que eles vão olhar depois e não vai estar caótico. Eles vão olhar e... Ah, eu estou aprendendo sim! Pro aluno isso é muito bom e é um momento em você ali mediou ...Toda hora esse passo a passo... Daí, você, numa próxima vai soltando essa cordinha até que eles fiquem autônomos nesse processo... tá? Então, o professor media

muito no início e vai soltando as cordinhas e é aí que a gente fala algumas formas da gente mediar isso... Olha só eu vou trazer o início. Eles continuam isso... são formas de mediação que vocês vão pontuando pra não deixar com que o aluno produza sozinho”.

Fonte: Transcrição dos MFIs.

Para que os encaminhamentos aconteçam a assessora-formadora recorre aos conhecimentos teóricos que a embasam: das teorias da educação e da disciplina (para indicar essas e não aquelas formas de execução); ao conhecimento didático-curricular (para direcionar e conduzir o planejamento do professor (SD), retomando-os em seu discurso para dar-lhe um caráter ilustrativo. Dessa forma, sob o empoderamento de um discurso teórico que é exposto pela assessora-formadora (representado pelos conceitos trabalhados), os momentos de exposição magistrais vão se intercalando com momentos ilustrativos para resolução dos problemas emergentes, conforme pode ser observado nos excertos (trechos sublinhados – discurso teórico; trechos em negrito – ilustração/exemplificação):

Excertos:

a) “[...] a gente tá nesse primeiro momento, fazendo eles entenderem o que são essas formas verbais, o que elas dão a ideia tá vendo? **E daí a gente já vai produzir uma atividade coletiva em que eles vão utilizar essa forma verbal, como que a gente pode utilizar essa forma verbal dando a ideia de aconselhar? Vamos lá! **Eu tenho que organizar a fila. Tá vendo que vocês vão fazer nesse primeiro momento coletivo. É uma atividade de ensino que vocês estão sistematizando o uso do verbo na forma infinitiva, que vocês já chegaram com eles ali... tá?**”**

b) “[...] vocês podem dar também: **retirar os fragmentos, vou sistematizar, daí vocês pegam os fragmentos de vários regulamentos, retire o verbo inicial, faz a “caixinha” dos verbos aqui e eles preenchem com a forma verbal, na forma infinitiva [...]** tá vendo que é uma produção coletiva que vocês estão fazendo pra levar o aluno a entender como que usa esses recursos linguísticos aqui e ir montando **com eles tá?** A gente entrou já aqui na parte da textualização vamos olhar aqui ó, que que vocês estão vendo? Nessa parte da textualização o uso do verbo na forma infinitiva...

c) “P: [...] todos os conceitos que vocês podem estar retomando... As características que vocês já trabalharam: Os regulamentos apresentam... e podem apresentar notações gráficas... Que tipo de notações gráficas? Aí vocês colocam o que vocês observaram, todas essas perguntinhas que vocês fizeram pra desencadear o pensamento, pra direcionar o olhar da criança, vocês vão chegando às características, aos conceitos dos gêneros, e isso vai formando a síntese. Então, o que é um regulamento? Vamos às características de um regulamento... **Vocês vão acoplando, acoplando, no caderno do aluno vai ficando... síntese um, síntese dois, síntese três, é legal! Igual eu falei vocês podem fazer um cartaz conforme essas sínteses forem sendo constituídas. Vocês vão colocando no cartaz de vocês, eles lá estão com fragmentos, mas você está mostrando tudo pra criança... Na hora da finalização [...] vocês podem digitar e colar no caderninho das crianças ou eles copiarem, né? As sínteses podem ser feitas de várias maneiras: podem ser feitas por tópicos, elas podem ser como vem no nosso livro didático... Lá é trabalhado por organograma, eu gosto muito... Então, variar os tipos de sínteses é muito bacana o aluno aprende a organizar o pensamento também.”**

Observamos o discurso interativo pelo fato da assessora-formadora se situar (estar implicada/conjunta) na situação de produção. Essa interação é marcada fortemente pela presença do “eu” e do “vocês”, mas a marca do “eu” a consideramos genérica pelo fato de emanar de um intuito discursivo que visa à obtenção da adesão dos interlocutores por meio da “argumentação pelo exemplo” – instrumento psicológico que medeia a atividade da Assessora - pesquisadora nesses momentos.

Consideramos esse posicionamento por compreender que “para interpretar tal discurso, será preciso ter acesso às suas condições de produção” (BUENO, 2007, p.63). Dessa forma, quando comparados o discurso, podemos dizer que esta figura de ação não compreende as mesmas categorias/aspectos analisados por Zironi (2013), mas compartilha os mesmos objetivos empregados por ambas formadoras, à medida que elas utilizam a exemplificação/ilustração como um recurso para tornar mais clara as suas falas, ilustrar as formas de encaminhamento para o

ensino dos conceitos, tornando-os mais compreensíveis ou próximos dos interlocutores. Assim, utilizamos a mesma denominação: *Figura de ação-canônica: exemplificação/ilustração*.

Os excertos a seguir denotam a ideia da “argumentação pela ilustração/exemplificação”, acompanhados pelos destaques em negrito em que constatamos o “eu” genérico e a relação interativa com alto envolvimento interpessoal destacada pelo “você”, “vocês”, o que é indício da macropreocupação “criação da atmosfera”, gesto fundamental no métier educacional (NASCIMENTO, 2015).

Excertos:

a) “P: [...] então **eu** vou trabalhar todas essas questões com o aluno. Então, **vocês** levem os regimentos...”

b) “P: **Eu** tenho que organizar a fila. Tá vendo que **vocês** vão fazer nesse primeiro momento coletivo. É uma atividade de ensino que **vocês** estão sistematizando o uso do verbo na forma infinitiva, que **vocês** já chegaram com eles ali... tá?”

c) “P: Enquanto professor **você** conhece os alunos da sala **você** sabe que o João tem mais dificuldade nisso, então, **você** já vai nesse momento e chama atenção... Gente como a gente pode começar?”

d) “P: Igual **eu** falei... **vocês** podem fazer um cartaz conforme essas sínteses forem sendo constituídas. **Vocês** vão colocando no cartaz de **vocês**, eles lá estão com fragmentos, mas **você** está mostrando tudo pra criança... Na hora da finalização [...]”.

e) “P: Daí, **você**, numa próxima vai soltando essa cordinha até que eles fiquem autônomos nesse processo... tá? Então, o professor media muito no início e vai soltando as cordinhas e é aí que a gente fala algumas formas da gente mediar isso... Olha só... **eu** vou trazer o início. Eles continuam isso... são formas de mediação que **vocês** vão pontuando pra não deixar com que o aluno produza sozinho”.

Diante de toda análise discutida e apresentada, buscamos compreender “como” se deu esse processo de mediação, representado pela organização (planejamento) e pelo uso dos instrumentos técnico-semióticos (PCM, PT, MDG, SD e gestos verbais e não verbais empregados pela assessora-formadora). Assim, ao contemplar os movimentos previstos na pesquisa, observamos o agir da assessora-pesquisadora-formadora na tentativa de mediar à apropriação e transformação dos saberes em instrumentos psicológicos pelas professoras em formação, por meio dos MFIs implementado pela mesma. Este processo também representa para a assessora “pistas” de como e o quê deve ser conduzido, reconduzido e/ou elaborado para a continuidade de seu trabalho enquanto coordenadora pedagógica de LP numa Rede Municipal de Ensino.

Quanto à organização do planejamento, observamos que a assessora utilizou-se do MDG como norteador para organização de sua atividade junto aos professores, “pano de fundo” das tarefas iniciais a serem desempenhadas pelos professores para a mobilização da compreensão do primeiro procedimento didático a ser realizado no manejo/uso do PT.

Os procedimentos iniciais destacados foram à constituição de uma *corpora* do gênero de texto (Regulamento Escolar) seguido pela análise dos seus aspectos recorrentes, pois estes de maneira geral já foram sinalizados e descritos no PT. Assim, acionando o estudo e a reflexão desses aspectos, os professores entenderiam a mobilização dos conteúdos e objetivos de ensino a serem transpostos para o planejamento da SD e, ainda, seriam capazes de compreender a organização de todos os aspectos em sua totalidade e não fragmentado, conforme constatado por eles no momento de seus planejamentos (Excertos e procedimentos ressaltados na análise 1.3).

Seguindo a ordem do planejamento, a assessora-formadora problematizou e provocou reflexões guiadas pelos exemplos dos aspectos linguístico-discursivos do gênero possíveis formas de encaminhamentos para o ensino, relacionando a sistematização dos mesmos (um modo/uma forma) em relação aos conteúdos e objetivos a serem planejados e organizados na SD (contemplação das etapas).

Assim, os demais momentos dos MFIs foram contemplados com orientações da proposta de planejamento da SD, considerando análise interna e reflexiva das atividades de ensino planejadas para cada etapa.

Os resultados e indícios de desenvolvimento dos professores por meio dessa intervenção implementada será analisada e discutida no próximo capítulo, quando analisaremos como produto a SD planejada por eles. Porém, de maneira a complementar essas análises destacamos os resultados do agir da assessora-formadora nos MFIs, observados neste capítulo. Esta análise realizada evoca uma reflexão de que a linguagem não pode ser considerada como um simples “veículo” de representações, mas que por meio dela é que resultam as tomadas de consciência, constituindo “processos *indissoluvelmente psíquicos e linguageiros*” (BRONCKART, 2013, p.103).

Nessa assertiva, analisar o agir languageiro da assessora formadora por meio das diferentes figuras de ação se constitui como formas de representação de seu trabalho empenhado para o desenvolvimento dos professores, em consonância com que Bronckart afirma:

Para que uma tal reorganização seja possível, parece necessário que os adultos em formação se *appropriem* dos elementos do debate interpretativo desenvolvido na coletividade em relação ao referido trabalho e que *interiorizem* esse debate e lhe dêem uma solução pessoal. A alternância das figuras de ação é, ao nosso ver, um índice da apropriação e da interiorização do debate interpretativo, e é a amplitude e a qualidade desse trabalho discursivo que é a verdadeira mola propulsora do desenvolvimento” (BRONCKART, 2008, p.183, grifos do autor).

Nessas condições, as análises do trabalho discursivo revelam um agir canônico como o mais recorrente e que permeia como base em todos os encaminhamentos realizados no MFI. É destacado, porém, pelas próprias análises que esse agir não se constitui por si só, mas que se desdobra em outros agires detectados pelas figuras de ação: *canônica: instrução normativa; canônica: esclarecimento; canônica: questionamento retórico; canônica: exemplificação/ilustração e figura de ação definição.*

A figura ação canônica: instrução normativa revela um agir de “autoridade”, a qual marca a posição da assessora-pesquisadora como uma referência aos professores, atrelada pelas atribuições de seu próprio *métier*. Por isso, cabe ao seu agir o posicionamento de dirigir, orientar, guiar, recomendar ações a serem executadas pelos professores, o que mobiliza um *protótipo do agir*. Também, torna-se referência visto que a assessora-formadora traz para seu discurso o discurso de

outrem (pesquisadores) para embasar o todo pensado e dar credibilidade ao trabalho desenvolvido, destaca-se aqui o uso da *figura de ação definição e canônica*.

Contudo, esse agir pontual/diretivo tem uma “quebra” marcada pela interatividade do discurso, fazendo com que os professores se sintam envolvidos e pertencentes aos encaminhamentos, encorajados a desenvolverem seus planejamentos. Nesses momentos é que encontramos segmentos do discurso misto teórico-interativo, sob a constatação das *figuras de ação canônica: exemplificação/ilustração*. Esse agir instaura o empenho da assessora-formadora para articular as noções entre o todo teórico e prático organizado pela PCM, pelo PT que se revelam no planejamento da SD.

Dessa forma, a interação entre assessora-formadora e professores instaura a realização dialógica (BAKHTIN), fenômeno discursivo que opera na atuação *da zona de desenvolvimento próximo/imediato* dos docentes, à medida que o agir de linguagem empregado, pela “alternância das figuras de ação” (BRONCKART, 2008), atua como potencialidade de superação das fragilidades dos educadores e aponta meios/sugestões para o futuro trabalho a ser conduzido e/ou (re) conduzido pela assessora-pesquisadora junto à Rede de Ensino.

Nessas condições, a assessora-formadora buscou constituir pela proximidade junto aos professores, nos MFIs, a sua “formação” pelo viés da compreensão entre as capacidades que “estão em vias de domínio” em relação àquelas que são requeridas para execução do trabalho pedagógico. Assim, a assessora-formadora, ao dar voz ao professor pode compreender suas dificuldades e necessidades requeridas, ao constatar que o “prático” requerido por eles é exatamente olhar para o que estão executando e orientar pontualmente o “como” fazer, isto é, orientar na compreensão entre os documentos prescritivos (PCM e PT), às atividades a serem elaboradas e às ações a serem implementadas em seu fazer pedagógico como gestos inovadores do agir docente.

Por meio das análises proporcionadas pelas figuras de ação, detectadas no agir da assessora-formadora encontramos indícios do trabalho realizado nos MFIs e do processo de formação dos professores. Buscamos demonstrar que o pano de fundo para estabelecer toda a interatividade foi a de um discurso teórico, que por meio dele se constrói e (re) constrói as significações das palavras (generalizações que são refletidas mais profundamente pelo pensamento), logo, indícios do novo

nível de desenvolvimento. O agir da assessora-formadora mediado pelo discurso teórico e o discurso misto teórico-interativo detectados caracterizaram-se sob instruções e exemplificações que orientam e norteiam o trabalho dos professores, além de atender as características inerentes ao ofício, métier da assessora-formadora e, ainda, que parece recobrir as necessidades dos professores.

Podemos concluir que mesmo que as alternâncias das figuras de ação ficaram marcadas principalmente por duas principais (a figura de ação canônica, considerando os seus desdobramentos, e as figuras de ação definição), estas ainda sim se manifestaram na possibilidade de trocas entre os interactantes, demonstrando a amplitude de um trabalho conscientemente dirigido sob as bases teóricas, em oposição às tendências de esvaziamento da formação docente ou aquelas que somente se limitam às questões puramente teóricas e que causam grande distanciamento da prática do professor.

Finalizado a análise do movimento 2, passaremos para a contemplação do movimento 3 – a constituição da SD, durante o momento interventivo.

Este momento, para a assessora-formadora instalou-se como um processo avaliativo, capaz de sinalizar o desenvolvimento dos professores nesse processo e, ainda, indicar possíveis intervenções para as incongruências que poderiam ser sanadas. A discussão e análise dessas questões serão apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO VIII MOVIMENTO 3 DA DISSERTAÇÃO

8.1 MEDIAÇÕES FORMATIVAS: APROPRIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE TRABALHO E DESENVOLVIMENTO DOCENTE

Retornando ao pensamento de Vygotsky (1996), na atividade há uma diferença entre aquilo que o sujeito já é e o que ele ainda não é, isto é, aquilo que ele deve se tornar, em um conflito em que o sujeito deve ir além de si mesmo, o que significa que ele deve se desenvolver. Inserido no ideário vigotskiano, Bronckart (2008) sustenta que a questão do desenvolvimento deve ser vista simultaneamente em termos de continuidade e de ruptura. Nesse sentido, propõe duas acepções bastante diferentes do desenvolvimento: de um lado, o define como um processo ininterrupto de automovimento; de outro, como um processo resultante da interação conflituosa entre os recursos psicológicos disponíveis no aprendiz e os novos recursos que lhe são apresentados por seu meio cultural. Esse conflito será gerador de desenvolvimento se a pessoa tiver uma tomada de consciência em seu estado atual de desenvolvimento. Com base nesse pressuposto, consideramos que o desenvolvimento humano se caracteriza pela reorganização do funcionamento psíquico, construído na relação mediada por instrumentos (materiais/simbólicos), dos quais o sujeito se apropria e os adapta às circunstâncias nas quais ele se encontra.

Ao proporcionar a um indivíduo o domínio do instrumento naquilo que ele tem de “externo” e naquilo que ele tem de psicológico e “interno”, podemos falar no domínio de “operações” ligadas ao instrumento da atividade. O domínio das *operações* de uso do instrumento da atividade constitui “capacidades”, noção pela qual designamos os recursos mentais, comportamentais e autorreguladores da ação que são atribuídos a uma pessoa singular (NASCIMENTO, 2016).

Com base nesses pressupostos, compreendemos a apropriação das operações que implicam o planejamento e a construção da SD e do PT como mecanismos de formação e guia das prescrições necessárias para implementação da proposta. Assim, chegamos a esta seção em que procuramos responder nossas últimas perguntas de pesquisa:

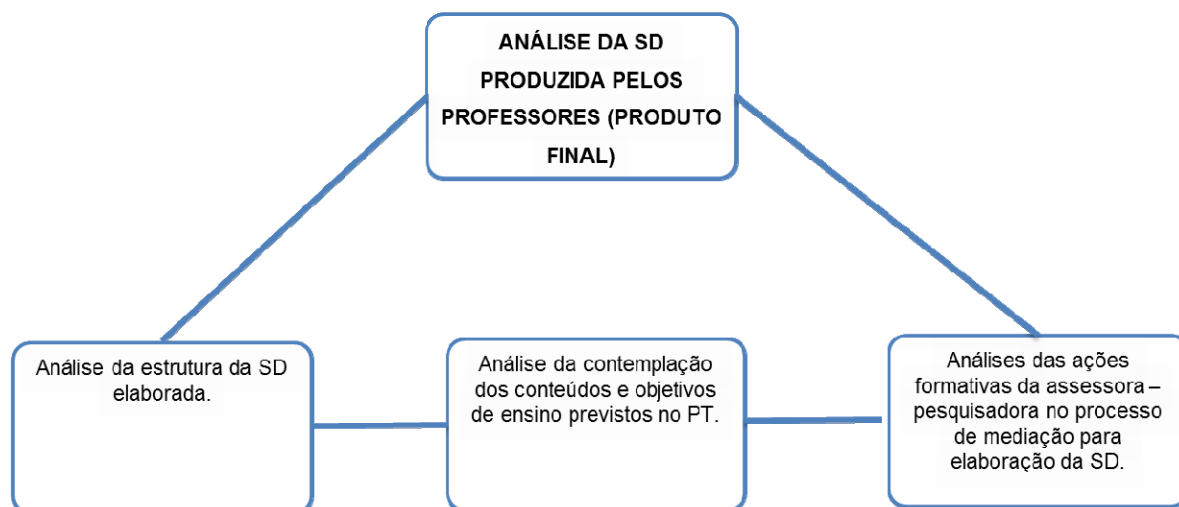
- *Como está estruturada a SD elaborada pelos professores após o processo de mediação formativa?*
- *A SD final elaborada dá indícios de uma nova forma de agir? Esta evidencia processo de desenvolvimento dos professores?*

Nesse intuito, procuramos interpretar os dados apresentados por meio da SD planejada pelos professores no decurso dos encontros nos MFIs. Para esse procedimento metodológico optamos pela elaboração colaborativa da SD, isto é, decidimos que ela seria feita no decorrer do processo para haver a possibilidade de acompanhamento, com intervenções formativas pontuais, pois, conforme já diagnosticado, projetar uma SD e planificar as suas atividades não são tarefas fáceis para o professor. Mesmo optando pelas intervenções durante o processo, essas se destacavam pelo caráter orientativo, uma vez que os professores, após o momento formativo pontual, elaboravam a SD “sozinhos”, ou seja, pensavam em todas as tarefas com os saberes necessários a esse planejamento: diagnósticos dos alunos, articulação entre o objetivo de aprendizagem-conteúdo-forma, aliados à coerência de proposição e escolha de cada módulo, etc. Assim, esse movimento para a Assessora-formadora se caracterizava como um diagnóstico do *nível de desenvolvimento real* em que os professores se encontravam para agir e atuar por meio das intervenções na *área do desenvolvimento iminente* (VIGOTSKI, 2001).

Nessa direção, o planejamento foi mostrando possibilidades de se fazer um trabalho mais pertinente e direcionado ao contexto de atuação do professor – necessidade destacada, observada e analisada no item 6.2 do Capítulo VI, deste trabalho – além de ser compatível com os objetivos gerais que norteiam a metodologia de ensino do ISD, aporte teórico-metodológico utilizado na pesquisa.

Dessa forma e diante das considerações contemplaremos na análise desse capítulo os seguintes encaminhamentos, representados no esquema a seguir:

Esquema 05: Movimento de análise da SD



Fonte: A própria autora.

Para a integração desses movimentos e o desenvolvimento das análises, as dividiremos da seguinte forma: a) no primeiro momento apresentaremos o percurso de construção da SD e uma sinopse da SD final elaborada, a fim de fornecer uma visão de totalidade de toda organização do trabalho planejado; b) posteriormente, articularemos as análises dos movimentos apresentando-as em três seções: na primeira conduziremos acerca da estrutura/planificação da SD final em comparação com a proposta de SD genebrina e a inicial produzida pelos professores, articulando-as, seguidamente na segunda seção com a análise dos conteúdos e objetivos de ensino previstos no PT, assim responderemos nossa penúltima questão de pesquisa; c) na terceira seção, sintetizaremos as ações empreendidas no processo formativo-interventivo, bem como seus resultados para a busca de respostas de nossa última questão, de modo que concluiremos as aprendizagens, logo o desenvolvimento (ou não) dos professores.

8.2 O PERCURSO DE ELABORAÇÃO DA SD

A elaboração da SD já se apresentava para os professores e para a assessora-pesquisadora como um dos objetivos principais para o desenvolvimento do trabalho nos MFIs, pois além deste procedimento metodológico estar implementado nas orientações da disciplina há 8 (oito) anos, também culminou como

instrumento (material e psicológico) organizador do trabalho docente na PCM de Língua Portuguesa, assumindo

Mediante as informações fornecidas pelo estudo teórico do gênero e das dimensões ensináveis, cabe ao professor planejar estratégica e metodologicamente como se dará a transposição didática. Para auxiliar nessa atividade, **o uso de instrumentos organizadores do trabalho docente pode ser utilizado com o objetivo de otimizar o ensino e a aprendizagem do gênero.** (CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMBÉ, 2016, p.470, grifo nosso).

Para isso, na proposta do currículo, é apresentado o esquema de SD como organizador das dimensões ensináveis do gênero, o que se justifica pela preocupação da Assessoria pedagógica (com base no diagnóstico) de que pudesse ocorrer uma aplicabilidade das SDs articulada ao ensino superficial de conteúdos desarticulados e fragmentados, resultantes do trabalho com atividades de ensino descontextualizadas da prática discursiva de referência configurada no gênero textual estudado. Somados a isso, a necessidade apontada pelos professores em desenvolver uma SD, que fosse planejada com a “contribuição de todos e da SEMED” (QUESTIONÁRIO, APÊNDICE A). Dessa forma, a elaboração da SD coletiva e colaborativa passou a ser o instrumento desencadeador/base de todo o processo de intervenção formativa junto aos professores pesquisados.

Para que o projeto da SD do gênero *Regulamento* pudesse ser elaborado foi preciso intervir com respaldo de leituras teóricas a respeito dos procedimentos de construção de uma SD. Nesta oportunidade, as leituras dos textos relacionados ao tema³⁸, somados às explicações da assessora-pesquisadora, tiveram como finalidade esclarecer acerca das etapas de planejamento da SD, focando nos objetivos do professor em cada uma delas e principalmente destacando a sistematização dos conteúdos sequenciados ao ensino.

Para que a SD fosse sendo planejada houve a necessidade de nos momentos interventivos articular o uso do PT para que pudesse levar os professores a uma compreensão de como relacioná-los, artefatos e instrumentos de trabalho disponíveis, para o planejamento, organização e planificação da SD. Nos encontros,

³⁸Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (DOLZ, J; NOVERRAZ, M.;SCHNEUWLY, B, 2004) e “Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula (NASCIMENTO, E.L,2009).

eram discutidos aspectos sobre os conteúdos a serem ensinados em cada módulo da SD, bem como o esclarecimento dos aspectos do gênero que seriam ensinados (contexto de produção, planificação, textualização e vozes) e a articulação de todas essas dimensões com as atividades a serem propostas e planejadas na SD. Após esse momento, os professores transpunham para a textualidade escrita (PD) tudo que era discutido e esquematizado, estruturando assim a SD.

Entendemos que essa forma de conduzir os momentos interventivos para elaboração da SD orientava o trabalho do professor, visto que esses necessitavam e solicitavam um maior direcionamento, com instruções claras e objetivas, que pudessem prescrever as ações a serem realizadas, explicitar os conteúdos e objetivos de ensino, para que assim pudessem ter mais parâmetros ou “modelos” palpáveis para *reconceituarem* seus conhecimentos e logo seus planejamentos. Ou seja, os momentos interventivos se configuravam na interação colaborativa para o domínio de meios externos pelos quais os professores iriam autorregular a própria conduta por terem desenvolvido recursos, isto é capacidades para gerenciar as operações mentais necessárias para o agir.

No papel de assessora-pesquisadora, esses momentos, em que os professores se debruçaram para “colocar em prática” textualizando pela escrita o que estavam compreendendo do processo pelo qual se apropriariam do instrumento (a SD), se caracterizaram como acompanhamento diagnóstico avaliativo da situação de “aprendizagem” pelos professores. Segundo Silva (2015, p.129), esse olhar externo é “supervisor”, uma vez que é “mais informado, identifica problemas e ajuda a refletir de uma forma mais aprofundada, é determinante na construção do itinerário de formação”.

Assim, durante a formação e conforme a disponibilidade de tempo dos professores para a textualização escrita da SD, utilizamos como recurso para trocas interventivas o *e-mail*, no qual, além de questionamentos sobre a pertinência e encaminhamento das propostas, também eram dadas sugestões de atividades que, por ocasião de novo encontro eram analisadas e propiciavam tensões e conflitos nos professores que se viam “atormetados”/ “surpreendidos” pelo agir/conduitas/práticas do trabalho praticado no passado e as propostas inovadoras das tarefas que desenvolveriam agora.

Portanto, a formatação geral da SD foi constituída durante os momentos interventivos, sendo concluída (planificada) em versão digitalizada (ANEXO B).

Foram 07 (sete) encontros no total nos MFIs e a aplicação da SD teve durabilidade de aproximadamente 31 (trinta e um) dias. Desses, devem ser considerados em média de 4 a 5 horas semanais para as aulas efetivas de Língua Portuguesa, pois o mesmo professor ainda leciona Matemática e Ciências.

8.2.1 A Planificação Final da SD

Para uma visualização global da SD final planejada, elaboramos o Quadro 19 com uma sinopse que contempla: os momentos que compõem a SD acompanhados pelos aspectos estruturantes, linguístico e discursivo, do gênero, os conteúdos, que são previstos no PT, e as atividades, tarefas de ensino planejadas.

Quadro 19 – Sinopse da SD do gênero textual Regulamento realizada pelos professores colaboradores da pesquisa

MOMENTO		ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGUISTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	CONTEÚDOS	ATIVIDADES DE ENSINO PLANEJADAS
01	Apresentação da Situação	- Problematização para definição do projeto coletivo de produção comunicativa.	- Situação de comunicação.	- Questionamentos orais e escritos, acerca do problema encontrado.
02	Apresentação da Situação	- Problematização para definição do projeto coletivo de produção comunicativo.	- Situação de comunicação.	- Atividades de observação, manipulação e confronto com diferentes gêneros textuais (gêneros que já tiveram contato durante os anos de escolaridade anteriores) para definição do gênero que atenderá a necessidade de comunicação.
03	- Características do gênero - Síntese 01	- Contexto de produção - Planificação	- Finalidade - Conteúdo Temático - Locutor - Elementos composicionais	- Questionamentos orais e escritos, com sistematização na lousa. - Atividades de observação,

			(imagens, tamanho, título, subtítulo)	manipulação e análise junto aos textos do gênero (contato com o gênero). -Registros escritos-sínteses da observação realizada (produção coletiva). - Atividades de sistematização (individuais e coletiva).
04		- Contexto de produção - Planificação	- Situação de comunicação. - Locutor - Elementos composicionais (imagens, tamanho, título, subtítulo)	- Significado da palavra Regulamento (uso de dicionário). Atividades de sistematização coletiva e individual, na recepção de textos do gênero, para observação e análise das características.
05		- Contexto de produção - Planificação	- Interlocutor -Conteúdo temático -Elementos composicionais - Estrutura geral	- Atividades de sistematização coletiva e individual, na recepção de textos do gênero, para observação e análise das características.
06		- Contexto de produção - Planificação	-Conteúdo temático -Elementos composicionais (título)	- Atividades de sistematização individual, na recepção de textos do gênero, perguntas de compreensão visando a relação tema/título.
07		- Textualização Análise linguística	- Coesão verbal/uso dos verbos: - Verbos no modo imperativo e infinitivo - Semântica do verbo	- Proposição de brincadeira "O mestre mandou". - Atividades orais e escritas para a sistematização coletiva e individual, na recepção de textos do gênero.
08	Produção Textual (individual)	- Diagnóstico inicial		- Vídeo que mostra trânsito desorganizado e organizado. - Proposta de produção a partir do vídeo: criar regras para o trânsito desorganizado.
09		Retomada e sistematização do momento 7 textualização/ análise linguística	- Coesão verbal: - Verbos no modo imperativo e Infinitivo; - Semântica do verbo.	- Atividades de sistematização (produção de frases e demais exercícios a partir da recepção de textos do gênero).
10		Produção textual	- Situação de	- Produção textual

		individual	produção (papel do locutor, quem são os interlocutores, finalidade, circulação do gênero).	individual “Regulamentar o comportamento dos alunos para a hora do recreio”- Regras do recreio escolar.
11		Refacção Textual coletiva	- Retomada dos conteúdos ensinados e ampliação de conteúdos.	- Retomada coletiva da produção textual do momento 08. - Definição das condições de produção, principalmente o papel do locutor.
12		- Análise Línguística e ortográficas	- Verbos: modo indicativo (tempo e flexão) - Regras ortográficas: regularidades morfológico-gramaticais- as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ão, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final. - todos os infinitivos terminam com R.	- Atividades orais e escritas de sistematização das regras. - Síntese da regras.
13	Produção final	Produção final	Retomada da situação de comunicação (contexto de circulação e produção) do projeto inicial (regras da sala).	- Produção textual. -Circulação do gênero.

Fonte: A própria autora.

Dentro dessa visão geral, destacamos um movimento mediador de todo o processo nos MFIs junto aos professores, que transita entre os *objetos a saber II* – aos – *objetos a ensinar*, do *nível externo* para o *nível interno* (ver pág.70) , deste trabalho), ou seja, da compreensão do *trabalho prescrito* elaborados por terceiros aos *planificados*-elaborados pelos próprios docentes num processo de formação (MACHADO; LOUSADA, 2010).

8.3 A MATERIALIDADE DO DESENVOLVIMENTO: CAMINHOS PERCORRIDOS

O quadro acima apresentado nos possibilita visualizar como, durante o MFIs, os professores se apropriaram das operações necessárias que lhes dariam capacidades docentes (STUTZ, 2012) para agir durante a elaboração da SD, envolvendo o modelo de Genebra e o PT, artefatos e instrumentos, considerados, nesta pesquisa, como mecanismos de formação e guia das prescrições necessárias para implementação da proposta.

Dessa forma, para analisar o movimento realizado pelos professores faremos comparações entre a SD inicial, e analisada no cap.6, e a SD final, organizada após os MFIs, ambas caracterizadas como nível de desenvolvimento real (DR) dos professores, mas a inicial como ponto de partida – diagnóstico do conhecimento naquele dado momento – e a final como ponto de chegada – considerando a apropriação de novos conceitos, gerando a possibilidade constante de transformação/reformulação/revisão.

Assim, para visualizarmos esses movimentos, traremos as comparações quadro a quadro, dividindo-os a partir das etapas e estrutura de base representada pelo esquema dos autores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98).

Inicialmente, quanto à estrutura geral de uma SD, que recai sob os movimentos que vão do complexo para o simples e deste levando novamente para o complexo (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), observamos na SD final apresentada a contemplação desses movimentos, no qual o “1 e 2” expõe a *apresentação da situação*; o “8” a *produção inicial*; do “9 ao 12” a *contemplação dos módulos*, enquanto o “13” finaliza com a proposta de *produção final*.

Quanto à primeira etapa da SD, a *apresentação da situação*, podemos observar:

Quadro 20 – Apresentação da situação

ETAPA APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL		
SD MODELO GENEBRINO	SD INICIAL	SD FINAL
- Expor ao aluno um projeto de comunicação, definindo qual atividade de linguagem a ser executada. - Propor a situação de comunicação na qual devem agir. - Propor leitura e/ou audição de textos do gênero. - Fornecer informações necessárias para que o aluno conheça o gênero a ser estudado.	- Ausência da apresentação e definição do projeto coletivo de produção comunicativa. - Propõe um momento “mobilizador” (sensibilização do gênero iniciado pela recepção do gênero de texto).	- Propõe uma problematização real para definição do projeto coletivo de produção comunicativa. - Define o gênero textual a ser utilizado para resolver o problema encontrado.

Fonte: A autora

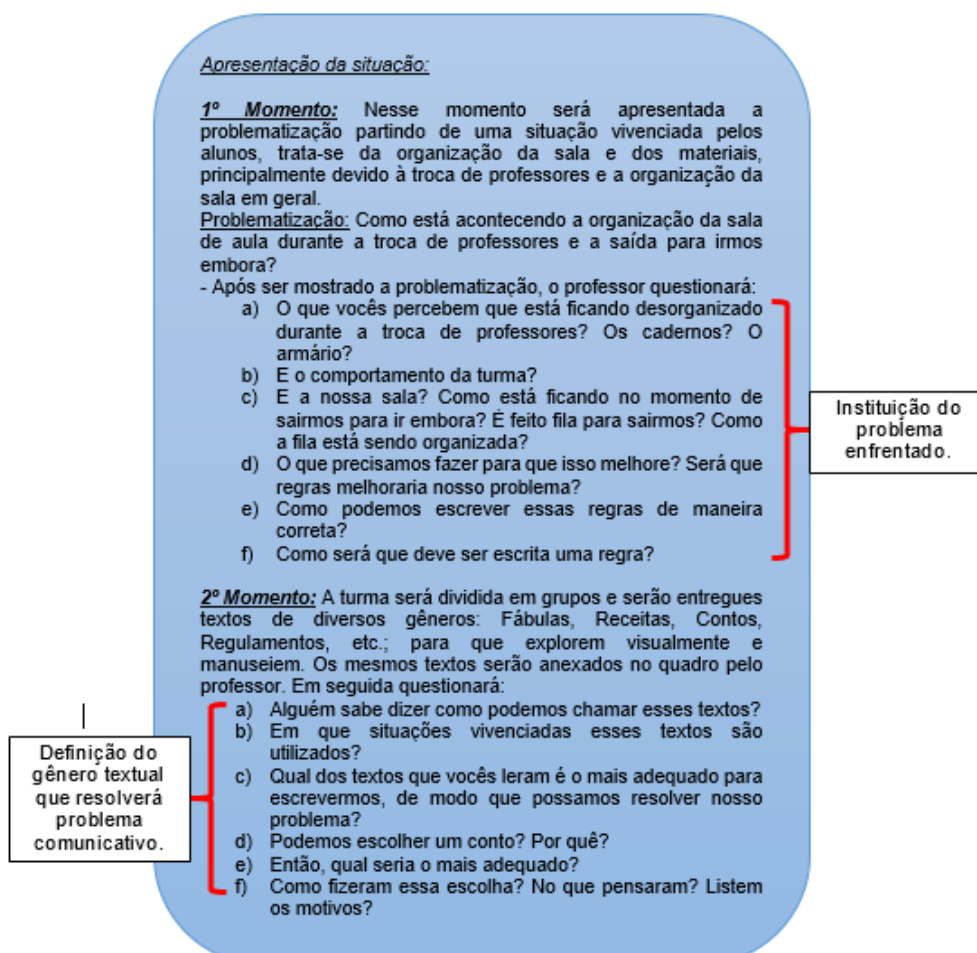
Com base no esquema da SD genebrina e em comparação com as SDs elaboradas, observamos na SD final a contemplação e a importância dada pelos professores para o primeiro momento da estrutura da SD a – *apresentação da situação*. Destacamos, portanto, a superação dos conhecimentos dos professores acerca desta primeira etapa, na qual observamos no PD a elaboração de atividades que levem os alunos a perceberem um problema instaurado, que acontece numa situação real (desorganização da turma nas trocas das aulas), implicada pela resolução em uma situação de comunicação (qual gênero textual será pertinente para resolver o problema instituído?).

Ainda, é importante ressaltar que há uma complexificação dos questionamentos que foram elaborados, exigindo maior raciocínio dos alunos, para que compreendessem melhor a situação de comunicação. Nas questões, observa-se uma ordenação que organiza o pensamento da criança, que vai desde a dimensão da *instituição do problema* enfrentado pela turma (1º momento – questões a, b, c, d, e, f) até a *preparação dos conteúdos do texto* que será necessária para a resolução do problema (2º momento – questões a, b, c, d, e, f). Também, avaliamos que tal ordenação estabeleceu elos entre os conhecimentos existentes dos alunos e os conhecimentos a serem aprendidos do/por meio do gênero textual, à medida que, segundo as proposições vigotskianas

[...] o bom ensino se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo não significa “ensinar” à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender, mas inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam em forma de novas possibilidades” (MARTINS, 2013, p.287).

As questões, a nosso ver, revelam dois aspectos importantes a respeito do nível de desenvolvimento real dos professores nesse momento de formação: o primeiro se refere a essa complexificação que expõe o fato de os professores terem superado a visão simplista de apresentação da proposta de trabalho com gênero (SD inicial, quadro 20) em que ignoravam a importância de uma situação real de produção; o segundo demonstra a compreensão em torno do trabalho com gênero ao se preocuparem com o desenvolvimento dos próprios alunos na busca de dar significado à proposta de aprendizagem e de ampliação do raciocínio.

Portanto, objetiva-se com as atividades da fase inicial de *apresentação da situação* permitir que os alunos tenham a oportunidade de conhecer o “objeto com que vai trabalhar, assim como a atividade social que o engendrou” (BARROS, 2009, p.133). Segue exemplos das atividades acerca do contexto de produção:



Fonte: PD- SD do gênero Regulamento.

Dessa forma, consideramos que para o professor ter materializado essa etapa com tanta (re) significação, problematizando e complexificando as propostas, houve apropriação de novos conhecimentos compartilhados e que foram discutidos, após a produção da SD inicial. Acreditamos que, para além de uma mera “reprodução técnica” da proposta do que fazer, houve a compreensão dos objetivos de ensino desta etapa do gênero textual, ou seja, que o gênero é útil para a ação de se comunicar em uma dada situação de comunicação específica, materializado, produzido e dirigido a alguém, a fim de que o sujeito alcance seu objetivo comunicativo.

Assim, à luz dos conceitos que foram apropriados, como pontuam Machado e Lousada (2010, p.630), o instrumento (a SD) alcançou o desenvolvimento pessoal dos professores, o que contribui para a evolução do “métier” docente. Portanto, podemos pensar que o desenvolvimento do professor em sua ação de ensinar está relacionado à tomada de consciência dos conceitos científicos.

Na segunda etapa da SD nos deparamos com os seguintes dados:

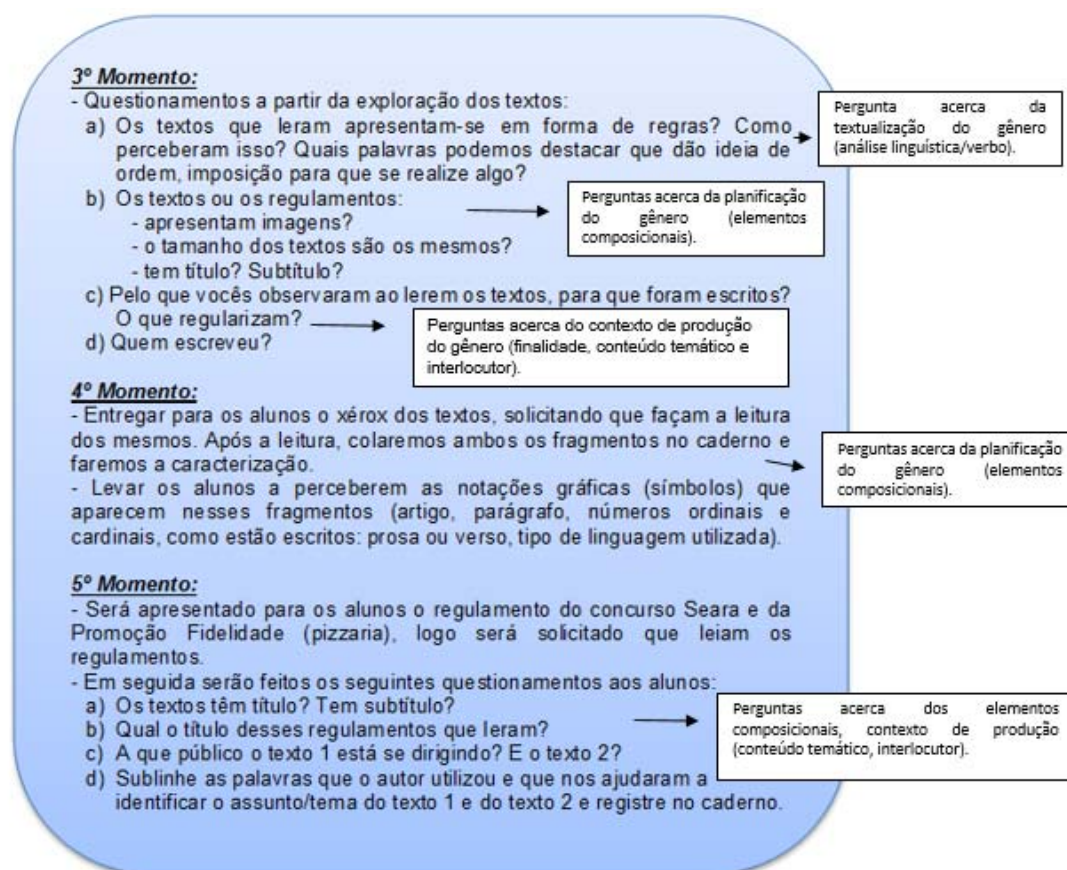
Quadro 21 – Primeira produção

ETAPA-PRIMEIRA PRODUÇÃO		
SD MODELO GENEBRINO	SD INICIAL	SD FINAL
- Propor produção inicial para diagnóstico das capacidades e dificuldades dos alunos. - Definem-se os pontos em que o professor precisa intervir	- Ausência da primeira produção.	- Ausência da primeira produção.

Fonte: A autora.

Conforme demonstrado, observamos que não houve o planejamento dessa etapa, mas analisando os momentos planejados na SD final que vai do “3 ao 7” acreditamos que houve uma certa “adaptação” na ordem prevista da estrutura de base representada pelo esquema de Dolz e Schneuwly (2004), pois os professores ao invés de aplicarem a *primeira produção* preferiram desenvolver “momentos” cujo propósito consiste no fato de que os alunos de posse da materialidade textual pudessem observar, estudar, analisar os aspectos selecionados como fundamentais para a compreensão leitora e escrita dos gêneros, com base nos objetivos de ensino para o ano/turma. Dessa forma, acreditamos que essa “alteração” manteve o princípio de que “a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória”, ou seja, possui uma lógica interna em que as atividades planejadas constituem a “base” para realização de outras (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.111).

Partindo deste ponto de vista e ao analisar as propostas de atividades, percebemos que estas buscam mobilizar a percepção dos alunos na construção de sentidos, acerca de algumas características do gênero a ser estudado, nas quais destacamos o trabalho sistematizado que contemple alguns parâmetros do contexto de produção, planificação e textualização:



Fonte: PD- SD do gênero Regulamento.

Nessa direção, concordamos com Nascimento (2009, p.73) que a escolha desses momentos em que ocorre a leitura e o reconhecimento de textos do gênero de referência constituem ricos eventos de letramento porque propiciam situações que favorecem a aquisição e o desenvolvimento do saber escrito, uma vez que estamos lidando com alunos de 6 a 10 anos que muitas vezes não têm acesso ao gênero de texto estudado e que também não dispõem de grandes conhecimentos referentes a eles, o que acreditamos ser conteúdos e objetivos de trabalho referentes ao nível de organização e progressão curricular a se desenvolver nessa faixa etária.

Hila (2009) também considera que tais momentos dotam o aluno de conhecimentos, mesmo que ainda básicos, sobre o gênero em estudo, preparando-o para a produção escrita.

Portanto, a “adaptação” aqui intencionada e sistematizada contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de ação e discursivas dos alunos, levando em conta a necessidade deles em primeiramente, “conhecer” e “reconhecer” algumas

dessas características, dando maiores subsídios à mediação do professor para que o momento de produção escrita de fato aconteça em condições concretas de ensino.

Nessas condições, consideramos pertinente a ação planejada pelos professores, uma vez que também compreendemos o quanto é prioritário pensar que os alunos, principalmente dessa “faixa etária” e inicial nos processos de ensino e aprendizagem (EFI), sejam mediados por ações pedagógicas intencionais, que implicam ações dirigidas conscientemente e voluntariamente por determinados objetivos. Assim, mediado pelas as ações do professor o agente-aprendiz dota-se de conhecimentos do gênero, (re)conhecendo-o, constituindo-o para que mais tarde (em escolaridade subsequente e superior) ele tenha condições de “definir o espectro das ações de linguagem possíveis” (BRONCKART, 1999, p.103).

Reconhecemos que a reorganização operada na proposta da engenharia didática dos autores de genebra, pela retextualização/ressignificação/recontextualização, do conceito de SD, segue agora **“encaixes” de módulos** específicos de leitura, uma vez que ao longo dos anos de implementação dessa proposta na Rede de Ensino, vêm sendo avaliadas constantemente as formas de adequações que mais se adéquam a esse contexto, considerando o trato metodológico respaldado pelas teorias de base da PCM (Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica).

Assim, consideramos que a consolidação desse movimento desdobrou-se sob as formas de conflitos, contradições e tensões que consideramos desenvolvimentais na medida em que propiciam reflexão, rupturas e avanços, tanto para a Assessoria quanto para os professores, conforme demonstrado pelo processo representado:

- 1º) pelo “pensar” em uma proposta de ensino de LP e em sua aplicabilidade (SD) – uma possibilidade “automática” e tanto mais “espontânea” com as formas e modelos disponibilizados, por isso o seguir de cada etapa da estrutura da SD, conforme o modelo genebrino (conceitos espontâneos);
- 2º) pela implementação/efetivação da proposta – o que resulta em um processo de apropriação de “saberes” (dos conteúdos, dos instrumentos) que não podem ser transpostos diretamente, ou seja, há confrontações mais complexas (transformações, reorganização de pensamento);

3º) pela continuidade de implementação/efetivação da proposta – superação sobre as formas de transpor, gerando novos “sistemas” (exemplo de recontextualização dos módulos) e, conseqüentemente, “rupturas” nos modos de fazer (conceitos científicos).

Nesse sentido, observamos um movimento, uma “mola propulsora” do desenvolvimento dos “atores” envolvidos nesse contexto de produção, no qual essas rupturas não se deram de forma automática e imediata, mas de modo que o conhecimento retomou certos aspectos já adquiridos anteriormente, juntando-se a novos aspectos, avançando para níveis superiores.

Nessa direção, compreendemos que a reorganização da estrutura da SD/ a “adaptação” realizada não exclui a possibilidade de atingir os objetivos principais da etapa da “produção inicial”- a avaliação diagnóstica/formativa, a qual pode ser aplicada posteriormente (conforme momento “8” da SD final) ao trabalho realizado, quando de fato ocorrerá um diagnóstico mais preciso e embasado para que o professor possa planejar e realizar propostas de intervenção (definição do que ensinar e sistematizar ao longo dos “Módulos” da SD) que atuem na *zona/área de desenvolvimento iminente* dos alunos.

Na continuidade das etapas da SD, passamos à análise da planificação dos “módulos”.

Quadro 22 – Módulos

ETAPA- MÓDULOS		
SD MODELO GENEBRINO	SD INICIAL	SD FINAL
Trabalhar atividades decompostas uma a uma e separadamente. - Encaminhar a decomposição de modo a sistematizar, os conteúdos: a) de representação da situação; b) de aprofundamento temático; c) de planejamento do texto (a estrutura geral do texto, tipos de discurso, tipos de planificação); d) de realização dos mecanismos enunciativos; - Encaminhar atividades (forma): a) de observação e de análise (para evidenciar os aspectos do funcionamento textual); b) simplificadas de produção de textos; c) de elaboração de uma linguagem comum (avaliação do texto) - Registrar sínteses das regras do gênero textual estudado, utilizando vocabulário técnico.	- Busca decompor os conteúdos a serem ensinados (dimensões ensináveis). - Propõe atividades de ensino que demandam observação e análise do gênero de texto na recepção do mesmo (localização). - Focaliza proposições de atividades gramaticais em detrimento do desenvolvimento das capacidades discursivas. - Apresenta as características do gênero textual (linguagem técnica e regras) “prontas /acabadas”. - Há alternância na proposição de produções textuais, algumas recaem sobre os moldes de concepção estruturalista da língua, fuga de toda proposta, e as do gênero textual estudado são limitadas sem contemplar a progressão dos conteúdos que foram sendo ensinados. - Há fragilidade no processo de avaliação contínuo e formativo constante em uma SD.	- Propõe decomposição dos conteúdos a serem sistematizados em cada módulo. Identificam/localizam os módulos por meio dos aspectos estruturantes linguísticos-discursivos do gênero e seus respectivos conteúdos. -Módulos planejados: - Contexto de produção (Situações de produção; Finalidade; Conteúdo Temático; Locutor; Interlocutor; Tipo de linguagem). - Planificação (Elementos composicionais- imagens, tamanho, título, subtítulo, marcadores, etc; Estrutura geral). - Textualização/análise linguística (Coesão verbal/uso dos verbos: Verbos no modo imperativo e infinitivo; Semântica do verbo; - Produções textuais (produção e refacção) - Regras ortográficas (regularidades morfológico-gramaticais) - Apresenta o registro de sínteses ao longo da sistematização (cartaz “organograma” e nos cadernos dos alunos).

Fonte: A autora

Ao examinar a SD final, em relação à planificação mais geral dos Módulos, observamos que esta etapa não se apresenta demarcada no PD, mas, conforme demonstrado na sinopse há a localização e a separação de ensino e sistematização de conteúdos, “distribuídos” por meio dos “momentos”. Sendo assim, os “momentos” 3, 5, 6, 7 e 8 apresentam como característica principal a proposição *de atividades de*

observação e de análise de textos do gênero, as quais se constituem por colocar em evidência os aspectos ensinados e enfatizados.

Outro princípio que se destaca e que também vai ao encontro da proposta genebrina é a articulação de propor *atividades simplificadas de produção textual*, as quais são organizadas ao longo da SD, de forma que os alunos coloquem em “prática” e sistematizem os conteúdos, conceitos apropriados ou não, dos aspectos estruturantes e linguístico-discursivos do gênero. Para o professor esses momentos, principalmente sob as formas de produção coletiva e refacção, se instalam como possibilidades de retomada e ampliação dos conteúdos, ao mesmo tempo em que se apresentam como um momento “avaliativo” do processo de ensino e aprendizagem, sendo norteador para a continuidade ou retomada do ensino.

Dessa forma, tais encaminhamentos partem do princípio vigotskiano e da perspectiva teórico-metodológica do ISD, de que o desenvolvimento das capacidades languageiras dos aprendizes “acontece sempre passando por um ponto já alcançado enquanto “avança para um nível superior” (VIGOTSKI, 1991, p.63 *apud* (ABREU-TARDELLI; LIMA; SOUZA; AMORIM E FREITAS, no prelo).

Exemplos desse trato metodológico seguem planejados na SD elaborada:

Exemplo 1A- Propostas de atividades de observação e de análise de textos do gênero.

Contato com diferentes textos do gênero Regulamento.

4º MOMENTO:

- Logo, mostrará novamente o regimento interno da escola. Poderão manusear o documento, em seguida, o professor orientará que busquem nesse documento a seção direcionada aos alunos. Então, explicará que para facilitar o encontro de tais informações é importante observarmos o sumário/índice.
- Xerocar a parte direcionada aos alunos e que expõe os seus direitos, deveres, proibições e sanções.
- Além desse, será levado um fragmento do regulamento de um contrato individual de trabalho (capítulo: V, VI e VII).
- Entregar para os alunos o xérox dos textos, solicitando que façam a leitura dos mesmos. Após a leitura, colaremos ambos os fragmentos no caderno e faremos a caracterização.

Fonte: PD- SD do gênero Regulamento.

Exemplo 1B- Propostas de atividades de observação e de análise de textos do gênero.

6º Momento:

- Nesse momento serão entregues aos alunos alguns outros fragmentos, para que através da leitura identifiquem o título/tema desses regulamentos.

1) Cole no caderno os fragmentos e leia-os. Descubra através do assunto o título e o tema desses Regulamentos.

(Regulamento interno de condomínio)

Art. 11 - A garagem (área privativa), localizada no subsolo do edifício, destina-se exclusivamente ao estacionamento de veículos, utilitários,

(Regulamento – contrato individual de trabalho)

Art. 2º - A admissão de empregado condiciona-se a exames de seleção técnica e médica e mediante apresentação dos documentos exigidos, em prazo fixado.

Art. 3º - O empregado é admitido em caráter experimental, de acordo com a CLT ou convenção coletiva, pode ser prorrogado uma única vez.

Art. 4º - Casos de readmissão serão analisados e aprovados pela Diretoria respectiva, somente após três meses do desligamento.

(Regulamento Disciplinar do corpo discente da UTFPR)

Art. 4º - São deveres dos integrantes do corpo discente da UTFPR

Art. 5º - Aos integrantes do corpo discente é proibido no âmbito interno e nas atividades externas promovidas ou que envolvam a UTFPR.

III – Permanecer, nas dependências da UTFPR, sob efeito de bebidas alcoólicas, substâncias tóxicas e/ou entorpecentes que alterem a personalidade ou seu estado de consciência.

Responda:

- a) Qual o assunto tratado no fragmento 1, 2 e 3?
- b) Qual o título que cabe ao assunto do fragmento 1? E nos fragmentos 2 e 3?
- c) Quais palavras nos ajudaram a descobrir o assunto/tema em cada um dos fragmentos?

Atividades acerca do Contexto de Produção: Conteúdo temático de diferentes textos do gênero.

Fonte: PD- SD do gênero Regulamento

Exemplo 1C: Propostas de atividades de observação e de análise de textos do gênero.

7º MOMENTO:

- Leia os fragmentos abaixo:

FRAGMENTO 1:

(Regulamento dos Jogos Escolares de Minas Gerais)

Art. 14 - Caberão às cidades que sediarem o Programa Minas Esportiva/Jogos Escolares de Minas Gerais - JEMG/2016:

- b) indicar aos municípios participantes a realização e divulgação de parcerias em benefício dos jogos, alunos-atletas e participantes do evento;
- c) providenciar o apoio dos órgãos responsáveis pela limpeza das áreas públicas a serem utilizadas antes, durante e após o evento;
- h) preparar o cerimonial de abertura (convite às autoridades, Hino Nacional Brasileiro, bandeiras, som, palanque, pira e tocha olímpica);

Fragmento 2: (Regulamento Promoção O Boticário)

OPÇÃO 1 – INSCRIÇÃO PELA INTERNET

4.3. Para se inscrever através da internet, basta seguir todas as etapas abaixo:

- 4.3.1. Acessar o site “boticario.com.br/promocaomalbecnoir” e clicar em Participe.
- 4.3.2. Digitar as seguintes informações: número do CPF*, nome completo*; e-mail de contato*; data de nascimento*; CEP*, endereço completo* (logradouro, nº, complemento, bairro, estado, cidade); telefone 1 com DDD* e, caso possua, telefone 2 com DDD – sendo aquelas com asterisco (*) de preenchimento obrigatório.
- 4.3.3. Ler e aceitar o regulamento da promoção.

- Nos fragmentos acima, quais palavras nos dão ideia de ordem ou conselho? Circule-as no texto.

- A quem estão sendo dadas essas ordens? A uma pessoa específica ou ao público em geral?

- Copie no caderno os verbos que você circulou no texto.

Atividades acerca da Textualização do gênero:
análise linguística do uso dos Verbos nos modos
infinitivo e imperativo.

Fonte: PD- SD do gênero Regulamento.

Exemplo 2A- Propostas de atividades com tarefas simplificadas de produção de textos:

Atividades que sistematizam o uso da forma verbal (infinitivo ou imperativo) e a organização sintática das orações.

9ºMomento:

- Agora que você já observou os verbos em diversas frases, vamos elaborar coletivamente algumas frases para nossa melhor organização na fila na hora da saída.
- Vamos produzir coletivamente algumas frases para regulamentar o uso dos materiais do armário do professor e a organização da prateleira de livros, não se esqueça de que temos que usar os verbos.

Fonte: PD- SD do gênero Regulamento.

Exemplo 2B- Propostas de atividades com tarefas simplificadas de produção de textos:

10º Momento:

- Nesse momento, será proposto aos alunos que ao saírem para o recreio observem como esse está acontecendo (se está organizado ou não, o que os alunos ficam fazendo, qual o comportamento dos alunos) e anotem em seus cadernos os problemas que encontraram.
- Quando retornarem para a sala de aula na volta do recreio, faremos uma conversa, na qual serão elencados os principais problemas percebidos no recreio. Assim, o professor os anotará no quadro. Dando continuidade, faremos a leitura coletiva.

QUESTIONAMENTOS:

- Quem são as pessoas que tem as atitudes que relataram?
- Qual é o principal problema percebido? Quem são as pessoas que o praticam?
- É assim que devemos agir na escola?
- O que precisamos fazer para que isso melhore?

Sistematização da Situação de Comunicação

- Depois disso, o professor fará a proposta de uma **produção individual**, antes disso, relembra alguns aspectos importantes que devem ser levados em consideração ao fazermos um Regulamento.

Fonte: PD- SD do gênero Regulamento.

Com base na visualização das atividades planejadas nos exemplos 01 A, B e C observa-se que os *objetos de ensino* em cada momento são bem definidos e

seguem com uma dinâmica de sistematização a partir do contato, da observação, da análise dos textos do gênero enfocado.

Nesse caso há a contemplação pelo eixo - leitura, no qual os alunos, por meio da “recepção” de diferentes textos do gênero e da mediação intencionalmente planejada, podem avançar seus níveis de proficiência leitora crítica, função precípua da escola. Para Hila (2009, p.180), as aulas de leitura também podem pressupor “a produção escrita visando atividades de autoria”.

Nessa assertiva, há o desencadeamento de propostas de atividades de produção escrita, conforme o exemplo 2A, em que o aluno pode concentrar-se particularmente num aspecto recorrente do gênero textual, o que objetiva possibilitar a conquista do domínio da conduta, do pensamento por conceitos impulsionando assim “a superação dos processos funcionais elementares em direção aos processos funcionais superiores” (MARTINS, 2015, p.311). Portanto, esse procedimento se inscreve numa perspectiva de ensino sistemático, orientado, estruturado para que a aprendizagem ocorra e, em consequência, ocorra o desenvolvimento humano.

Dessa forma, compreendemos que a produção textual proposta no exemplo 2B, inserida no decorrer dos módulos, marca um processo de avaliação constante, no qual se instala a possibilidade de o professor retomar e/ou ampliar os conteúdos ensinados. Também, esses momentos podem ser intercalados com produções coletivas ou de refacção textual, nos quais o professor poderá abordar ou retomar problemas no nível de *estruturação da língua*.

Assim, no decorrer do desenvolvimento dos módulos, da SD final, observamos a proposição de atividades no nível da *textualização* do gênero de texto, as quais ao nosso ver “dizem respeito a objetos particulares cujo funcionamento só assume um significado pleno no nível textual” (DOLZ e SCHNEWLY, 2004, p.114). No entanto, essas atividades, conforme explicitadas a seguir nos exemplos 3A, propõem operações mentais no campo da observação, manipulação, reflexão e análise de uso das unidades linguísticas e são sistematizadas de maneira complementar ao trabalho realizado na SD. Essa “forma” planejada na SD revela a superação de conhecimentos dos professores, uma vez que no DR inicial esse aspecto era o mais “temido” por eles e até tomado como impossível de se efetivar. Esse agir revela a reorganização de significações

provenientes da tomada de consciência, à medida que os professores reorganizam, reconceptualizam, redefinem o trabalho a sua maneira, deixando evidente a capacidade de fazer dialogar concepções arraigadas, modos de fazer tradicionais (DR inicial) para uma “nova” proposta metodológica.

Exemplo 3A- Atividades no nível da textualização do gênero textual.

7º Momento: Esse momento iniciará com a proposta da brincadeira “O mestre mandou”, para que os alunos percebam o uso do verbo na forma infinitiva (o mestre mandou pular, andar, girar, levantar, sentar, escrever, sorrir, colocar a mão no nariz, etc.) e a ideia de comando, ordem. Depois de realizada essa primeira etapa da brincadeira, será feita a segunda etapa, na qual o professor mudará a maneira de dar o comando para que os alunos percebam a flexão do verbo para o modo imperativo (o mestre mandou que você pule, gire, ande, bata palmas, sente, levante, coloque a mão no nariz, corra, pare, etc.) **QUESTIONAMENTOS:**

- O que acharam da brincadeira?
- Notaram alguma diferença entre os comandos dados na primeira etapa da brincadeira para aqueles recebidos na segunda etapa?
- A quem os comandos dados pelo professor na primeira etapa se dirigiam? E na segunda etapa?

• Que palavras vocês perceberam que foram alteradas entre um comando e outro?
Espera-se que os alunos percebam que as palavras que sofreram alteração no decorrer da brincadeira foram aquelas que davam os comandos que deviam ser realizados pelos mesmos, ou seja, os verbos.

Logo o professor, chamará a atenção dos alunos para essas palavras, escrevendo – as no quadro em dois grupos conforme na brincadeira, assim questionará:

- Ao lerem as palavras, sabem dizer quais delas dão ideia de ordem e/ou comando?
- Entre os grupos de palavras escritos no quadro, qual deles transmite a sensação de estarmos falando para o grupo todo? E para alguém específico?

Fonte: PD- SD do gênero Regulamento.

Exemplo 3B- Atividades no nível da textualização do gênero textual.

Leia os fragmentos abaixo:

FRAGMENTO 1:
(Regulamento dos Jogos Escolares de Minas Gerais)

Art. 14 - Caberão às cidades que sediarem o Programa Minas Esportiva/Jogos Escolares de Minas Gerais - JEMG/2016:

b) indicar aos municípios participantes a realização e divulgação de parcerias em benefício dos jogos, alunos-atletas e participantes do evento;

c) providenciar o apoio dos órgãos responsáveis pela limpeza das áreas públicas a serem utilizadas antes, durante e após o evento;

h) preparar o cerimonial de abertura (convite às autoridades, Hino Nacional Brasileiro, bandeiras, som, palanque, pira e tocha olímpica);

FRAGMENTO 2:
(Regulamento Promoção Boticário)

OPÇÃO 1 – INSCRIÇÃO PELA INTERNET

4.3. Para se inscrever através da internet, basta seguir todas as etapas abaixo:

4.3.1. Acessar o site "boticario.com.br/promocaomalbecnoir" e clicar em Participe.

4.3.2. Digitar as seguintes informações: número do CPF*, nome completo*; e-mail de contato*; data de nascimento*; CEP*, endereço completo* (logradouro, nº, complemento, bairro, estado, cidade); telefone 1 com DDD* e, caso possua, telefone 2 com DDD – sendo aquelas com asterisco (*) de preenchimento obrigatório.

4.3.3. Ler e aceitar o regulamento da promoção.

a) Nos fragmentos acima, quais palavras nos dão ideia de ordem ou conselho? Circule-as no texto.

b) A quem estão sendo dadas essas ordens/conselhos? A uma pessoa específica ou ao público em geral?

Fonte: PD- SD do gênero Regulamento.

Também, avaliamos que algumas das atividades, ao contrário do que foi exposto, se incorporam ao trabalho realizado no interior da SD para a sistematicidade de ensino dos conteúdos no nível: da sintaxe, da morfologia, da ortografia, etc. Essas, em nossa concepção são entendidas como um procedimento “a parte” do objetivo maior e principal da SD, mas que são essenciais em nosso contexto de ensino, por não haver outro momento específico que trate desses conteúdos. Dessa forma, mesmo compreendendo que são abordadas de maneira paralela ao trabalho realizado na SD, estas não acontecem isoladamente, fragmentadas do todo e justificam-se pela necessária apropriação de demais conceitos que constituem a língua. A seguir, exemplos dessas atividades que foram planejadas.

Exemplo 3C- Atividades de gramática

4- Leia cada um dos fragmentos abaixo e depois os transforme para o modo imperativo.

Observar a velocidade máxima de 10 (dez) km/h nas áreas de circulação interna e ao sair da garagem das residências para a via interna principal.

Zelar pelo seu material escolar (livros, apostilas, cadernos, canetas...).

Comparecer fardado todos os dias da semana.

Comunicar a portaria com antecedência mínima de 2 (dois) dias úteis, as reformas a serem efetuadas em sua residência.

5- Observe o painel das regras de nossa escola que está escrito no modo imperativo e transforme para o infinitivo.

6- Leia cada um dos verbos que estão na tabela e depois os fragmentos, completando as lacunas corretamente.

Usar – Obedecer – Acessar – Contribuir – Conhecer – Estimular – Respeitar – Cumprir

- _____ com uma taxa de utilização do salão de festas, no valor de 50% (cinquenta por cento) da taxa condominial de modo a cobrir os custos de consumo de energia elétrica e gás...
- _____ os compromissos assumidos no contrato de trabalho.
- _____ os equipamentos de segurança no trabalho.
- _____ seus educadores, colegas e funcionários da escola.
- _____ e _____ com assiduidade e pontualidade o horário da escola.
- _____ o site "boticário.com.br/promoção".
- Esse concurso destina-se a _____ a criatividade dos participantes.

Fonte: PD- SD do gênero Regulamento.

12º Momento: Nesse momento, mesmo que já tenha sido falado anteriormente, o professor relembra que os verbos variam de acordo com o tempo dos acontecimentos: passado (pretérito), presente e futuro. Como já falamos, os verbos podem indicar ação, fenômeno da natureza ou estado.

Assim, será escrito no quadro a frase abaixo:

Participar das aulas e demais atividades promovidas pela

QUESTIONAMENTOS:

- Se escrevêssemos essa frase com o objetivo de dizer que isso já aconteceu, como ela deveria ser escrita?
- E se escrevêssemos para dizer que é algo que estou fazendo agora?
- E se fosse algo que ainda vai acontecer?

Após fazermos oralmente e coletivamente no quadro, o professor solicitará que os alunos copiem no caderno as frases, sendo que essas já estarão, nesse momento, escritas no passado (pretérito), presente e futuro.

Fonte: PD- SD do gênero Regulamento.

- 1- Leia o fragmento abaixo e observe as palavras grifadas, classificando-as na tabela abaixo:

Art. 7º - Os empregados **deverão** estar nos respectivos lugares à hora inicial do trabalho, não sendo permitidos atrasos, exceto se as justificativas apresentadas estiverem em consonância com as normas internas da Empresa.

**CAPÍTULO V
DO CARTÃO OU LIVRO DE PONTO**

ART. 9º - **A ENTRADA E SAÍDA
OBSERVAM O HORÁRIO DESIGNADO.**

Art. 11 – Todos os empregados, obrigatoriamente, **marcam** o cartão ou **assinam** o livro de ponto, conforme o caso.

**CAPÍTULO VI
Das Ausências e Atrasos**

§ 4º - As solicitações de abono de faltas, somente **serão** aceitas, se as justificativas, com os correspondentes documentos de comprovação, forem apresentadas até 2 (dois) dias úteis após a data do início da ausência.

§ 5º - As faltas, quando não abonadas, **acarretarão**, além da perda do salário correspondente, a redução legal das férias, devendo ser descontadas no pagamento do salário do mês corrente, caso ocorram até o dia 20 (vinte) do mês, ou no pagamento do salário do mês subsequente, caso ocorram faltas após esta data.

AM	ÃO

- Questionamentos:

- Essas palavras dão ideia de que? (ação)
- As palavras do primeiro quadro terminam em que? Vamos pintar?
- E as do segundo quadro? Vamos pintar?

- Perguntar se os alunos perceberam em que tempo verbal as palavras estão escritas e em qual pessoa do discurso.

- CONCEITO: As formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com **ÃO**. Então, quando queremos dizer - que uma ação ainda vai acontecer, ou seja, no FUTURO, escrevemos o verbo sempre terminado em **ÃO**.

3ª pessoa: ELES andarão = FUTURO

- Todas as demais formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais são escritas com **M** no final.

3ª pessoa: ELES andaram = PASSADO

3ª pessoa: ELES andam = PRESENTE

Fonte: PD- SD do gênero Regulamento.

Outro procedimento importante a ressaltar durante a aplicação dos módulos é que à medida que se dá o desdobramento e sistematização dos conteúdos, o professor medeia a elaboração de *sínteses* acerca dos conhecimentos sobre o gênero do qual progressivamente foram se apropriando. Na SD final, esses momentos foram sendo constituídos ao longo de todo o trabalho, conforme demonstrado pelos excertos do PD (recorte da SD) e do cartaz elaborado coletivamente.

Excetos do PD: Momentos de sínteses acerca dos conhecimentos sobre o gênero:

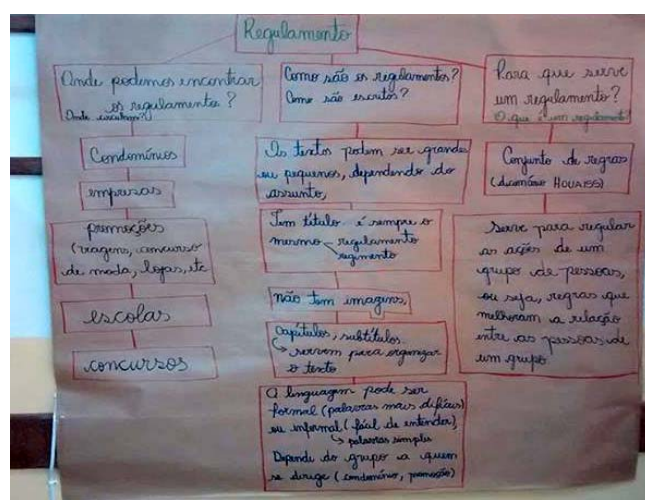
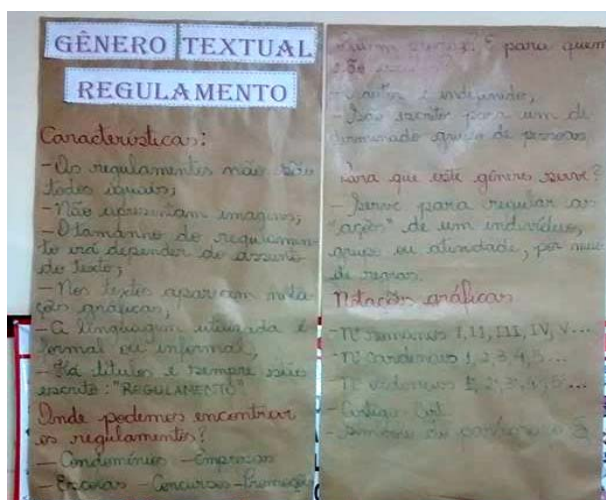
3º MOMENTO:

- A partir de questionamentos chegamos as seguintes conclusões. Registrar no caderno as informações obtidas através da conversação com a turma.
- *Esse momento será feito coletivamente, a partir daquilo que os alunos vão mencionando e que perceberam nos textos. Para melhor organizar o pensamento, será feito em forma de “organograma”.*

4º MOMENTO:

LEMBRETE: Nos textos de Regulamentos podemos encontrar notações gráficas, como por exemplo: números romanos, números cardinais, artigos e símbolos, como o do parágrafo (§).

Cartazes acerca dos conhecimentos sobre o gênero:



Para finalizar as análises desta seção, passaremos à última etapa da SD- **A Produção final.**

Quadro 23 – Produção final

ETAPA- PRODUÇÃO FINAL		
SD MODELO GENEBRINO	SD INICIAL	SD FINAL
- Possibilitar o aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. - Finalizar o percurso com avaliação formativa.	- Proposta efetivada não atende o pressuposto teórico-metodológico do ensino por meio dos gêneros textuais.	- Proposta efetivada que atende o objetivo do “projeto” inicial (solução do problema comunicativo). - Avaliação formativa do percurso.

No quadro, observa-se que ao contrário da SD inicial, a SD final contempla e completa a interação planejada na etapa de *“apresentação da situação de comunicação”*, a qual problematizou/desencadeou uma situação comunicativa que deveria ser resolvida por meio da produção de Regulamento, cuja finalidade era de organizar as ações (comportamento, separação dos materiais de uso necessários, etc.) dos alunos, nas trocas de aulas de diferentes disciplinas. Vimos, portanto, a consolidação de toda uma “caminhada”: durante o percurso de ensino (aplicabilidade dos módulos) foi possibilitada aos alunos o ensino sistemático dos conteúdos pertinentes aos aspectos estruturantes linguísticos e discursivos do gênero Regulamento.

Além do mais, é importante ressaltar que o momento de produção não se constituiu como uma prática consolidada somente no final da SD, ou seja, que a produção não foi exigida somente nessa etapa de conclusão, mas que ao longo de toda a aplicabilidade da SD foram planejados demais momentos que colocassem os alunos em situações diversificadas de produção. Consideramos que esse encaminhamento favorece um acompanhamento avaliativo formativo, à medida que o professor pode ir diagnosticando e atuando na ZDP/ iminente de cada aluno, de modo que possa chegar à produção final, dominando e escrevendo de maneira mais adequada o gênero textual estudado.

Com base nessas observações e contrapondo com a análise da SD inicial (capítulo 7), a etapa final apresentada demonstra avanços que retratam, a nosso ver, uma melhor compreensão pelo professor da estrutura de cada etapa da SD e de seus respectivos objetivos, gerando assim a transformação dos encaminhamentos didáticos pedagógicos.

8.3.1 O Plano De Trabalho: do Saber a ser Ensinado ao Trabalho Planificado

Ao considerarmos todas as reconcepções/reconduções incorporadas no planejamento da SD final, observamos que isso só foi possível devido às intervenções formativas mediadas por meio dos instrumentos utilizados. Primeiro, pelo esquema da SD proposto pelos autores de Genebra, conforme apresentado na seção anterior; e, segundo, pelo PT elaborado pelas assessoras pedagógicas, cujo objetivo era sinalizar as dimensões necessárias para a elaboração da SD. Ou seja,

para estabelecer relações entre os módulos e quais atividades devem neles ser contempladas, o professor deve trilhar um percurso desconhecido sobre o qual ele não faz ideia por onde começar. Dessa forma, ao fazermos uma prévia desse percurso – apontado no PT e com base nos pressupostos do MDG – estamos propiciando que o docente tenha uma visão geral de conjunto do trabalho com gênero e, ao mesmo tempo em que ele se obriga a pesquisá-lo, analisá-lo e organizá-lo para que as atividades possam ser transpostas para a sala de aula de maneira significativa.

Assim, o PT serviu como instrumento mediador dos momentos formativos e essa mudança ocorrida da SD inicial só foi possível com a intervenção dos aspectos evidenciados neste instrumento.

Quadro 24 – Planificação do PT

CONTEUDO LINGUA PORTUGUESA AGRUPAMENTO DO INSTRUIR E DO PRESCREVER GÊNERO TEXTUAL: REGULAMENTO			
ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGÜÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	
		CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO (parâmetros que influenciam sobre a forma como um texto é produzido) Contextos: ○ Histórico ○ Circulação ○ Produção	• Locutor (quem produz) • Interlocutor (para quem é produzido) • Finalidade (intenção/objetivo) • Conteúdo Temático (tema/assunto) • Circulação (esfera social e suporte)	- Conhecer os tipos de regulamentos. - Identificar quem produz (locutor) regulamentos e qual papel social desempenhado por ele na sociedade. (Instituição pública ou privada, órgão governamental ou indivíduo comum, empresa, profissional responsável, etc). - Reconhecer que os regulamentos são lidos/utilizados por pessoas participantes de um determinado grupo. - Identificar que os regulamentos existem para regular o funcionamento de um grupo ou de uma determinada atividade, por meio da regulação dos comportamentos, do estabelecimento de regras, da organização de ações, da instrução. - Reconhecer que o assunto dos regulamentos	- Estabelecer relação com interlocutor. (Para quem o texto deverá ser produzido? Quem serão os meus leitores? Que imagem farei dele?) - Definir o objetivo com que se vai produzir o texto. (qual a intenção do produtor? Procedimental, instrucional, regulamentar entre outros). - Definir o assunto/tema que tratará o regulamento. - Utilizar linguagem adequada à situação de comunicação (preservação da norma padrão). - Empregar linguagem clara e objetiva, evitando ambiguidade, duplos sentidos, que podem suscitar dúvidas no seu leitor e comprometer a interpretação das regras. - Preservar a unidade temática do gênero de texto, considerando o tema central e seus

Na figura, um recorte da primeira etapa de análise proposto no PT elaborado, podemos notar que a proposta é de dar ao professor as características exploráveis do gênero específico e buscar no agrupamento do gênero, neste caso o do expor, aspectos que podem ser evidenciados. Objetiva, portanto, com esse artefato, instruir o professor sobre quais rumos tomar, porém o caminho a seguir deve ser de escolha dele. Assim, ele deve se basear nos textos de gêneros

escolhidos e no modo mais apropriado de apresentação das atividades ao ano e ao grupo de alunos.

Nessa direção, nos MFIs percebemos como os professores manejavam e o que compreendiam do instrumento PT e constatamos que: não havia uma visão de totalidade das dimensões que compunham o instrumento, o que dificultava a apropriação para eles próprios das dimensões constitutivas do gênero textual; os conteúdos e objetivos eram transpostos de maneira imediata ao planejamento e em decorrência disso a fragmentação do ensino de cada aspecto do gênero (visão simplificadora); não “enxergavam” que nos objetivos há um direcionamento acerca do que observar, por exemplo, numa *corpora* de textos do gênero para perceberem as formas de recorrência do mesmo, o que interfere na identificação e na caracterização dos aspectos ensináveis (o que nos remete ao modelo didático do gênero).

Nessas condições, vimos que o artefato ainda necessitava ser apropriado para se tornar instrumento, ainda que para o professor este já estivesse direcionando-o, guiando-o para o fazer do planejamento (cf. capítulo 6), mas para a assessora-pesquisadora instalou-se como condição necessária e como medida interventiva, por compreender que isso interfere diretamente no planejamento da SD.

Seguem abaixo trechos transcritos dos MFI's que demonstram a mediação da assessora-pesquisadora junto dos professores:

P: Então vamos pegar o nosso **plano de trabalho**. Olha aqui esse **olhar de entender o todo de como ele ta organizado**, que é importante, porque eu estou trabalhando às vezes na primeira atividade que a gente propositou ali, a condição de produção, a função desse gênero textual na sociedade. Não é isso que a gente elaborou ai de atividade?

A1: Ahã.

P: Para eles reconhecerem o porque que é importante, por que que eu vou organizar uma ação, então **a gente está trabalhando o contexto de produção** dentro do quê? Do contexto e do eixo de leitura. **Olha como é dividido os nossos eixos aqui ó, está dividido em leitura compreensão e interpretação oral e todas as habilidades pra resolver a leitura e aqui ó produção oral e escrita que eu vou trabalhar a produção desse gênero na forma oral e na forma escrita e eu vou desenvolver atividades dentro dessa produção oral eu também vou desenvolver atividades de desenvolvimento da oralidade dos alunos dentro do gênero regulamento, tá?** Então, eu tenho que olhar esse eixos aqui dentro da língua, porque eles que compõem os eixos e ai a **ortografia que é a apropriação do código da língua né do que foi cristalizada enquanto código enquanto regras isto ele não está aqui ele está o quê? Separado pra trabalhar e sinalizar por que eu expliquei ele vai entrar dentro da sequência de atividades pra depois pra eu trabalhar especificamente a ortografia mas ta vendo que eu saio daqui ó do gênero em si ó da apropriação do gênero da forma escrita desse gênero de como se faz esse gênero e ai nos temos o que a textualização dentro do gênero que aqui a gente trabalha as questões da característica do próprio gênero (...) e ai nós temos o aspecto que são as vozes do texto quem é que fala quem é que está falando voz institucional não é os personagens que personagens estão falando então dentro desse nosso arranjo aqui dessa planificação dessa organização aqui nos temos os aspectos que compõem o gênero ta vendo tudo isso os conteúdos desses aspectos dos gêneros e aqui leitura produção oral e escrita ta vendo como ta aqui os eixos eu não posso eu não consigo olhar não caiam na tentação de olhar isso daqui que é o que as meninas da matemática falam muito na hora de olhar também a planificação lá da matemática os eixos (...) **é um todo eu não posso deixar te ver a totalidade uma coisa vai imbricando na outra né? e as atividades que vocês estão elaborando vão percebendo ó eu to entrando na planificação logo eu to no contexto de produção logo eu to na produção de texto ta então ele se imbrica tem que ter isso numa totalidade ta por que se eu ver assim a esse conteúdo tem essa habilidade preciso trabalhar á trabalhei á esse conteúdo tem essa habilidade a trabalhei ta isso aqui são as habilidades em que o meu aluno vai chegar das habilidades linguísticas que eles vão chegar e eu não posso ter essa visão.****

E: Um vai puxando o outro, tá.

P: Isso que é a integração

E: Na matemática eu consigo na língua portuguesa a gente penou um pouco .

P: É porque no nosso primeiro encontro eles estavam assim á esse aqui é pra esse a e eu já dei esse.

A1: A.

P: Ahã, tá vendo que agora na proposta as **sequência didática em cada etapa que a gente esta nos estamos vendo o todo vai entrar aqui a produção vai entrar aqui tão percebendo esse todo aqui então a gente não pode esquecer isso da nossa totalidade.**

Conforme visto, o trabalho de mediação junto aos professores foi levá-los a compreender o que é, como se forma o gênero textual, tomando pelos aspectos da infraestrutura geral dos textos do gênero, organizados no PT. Entendemos que se o professor não se apropriasse dessas categorias/conceitos, dificultaria enxergar a totalidade e a consequente organização e planificação do PT e, assim, não avançariam na elaboração de seus planejamentos, permanecendo as dificuldades encontradas.

Nessas condições, de forma a constatararmos que esses procedimentos foram apropriados pelos professores (compreendidos), organizamos um quadro síntese para obter uma visão geral do que foi contemplado do PT (os conteúdos e objetivos previstos) em relação às atividades elaboradas no percurso da SD final. Para análise, nos baseamos nas categorias de Stutz (2012, p.258), mas adequando-as aos nossos instrumentos. Como categoria utilizaremos:

- (C) para as dimensões contempladas: quando a(s) atividade(s) contempla(m)/cumpre(m) o conteúdo e objetivo proposto no PT;
- (NC) para as dimensões não contempladas: quando a(s) atividade(s) não cumpre(m) com o conteúdo e objetivo previsto no PT, ou não foram planejadas/realizadas.
- (NCT) para dimensões não contempladas totalmente: quando a(s) atividade(s) contempla(m) o conteúdo, mas em partes o objetivo proposto no PT;
- (CP) para as dimensões contempladas parcialmente: quando há tentativa, mas a(s) atividade(s) segue(m) objetivo(s) oposto(s) ao(s) previsto no PT, ou seja, fogem do estudo do gênero.

Quadro 25 – Conteúdos e objetivos do PT X Atividades de ensino da SD final

PT		ATIVIDADES DE ENSINO	CATEGORIZAÇÃO
Aspectos do gênero textual/ Conteúdos	Objetivos	Momento da SD (M)/Exercícios	
- Condições de produção/	- Conhecer os tipos de regulamentos.	M2(1)/ M3(1)/ M4(2;3)/ M5(1)/ M6(1)/ M7(3)/ M7(1;2)/ M11(1)/	C

		M12(3)/	
- Condições de produção/ Locutor; papel social do locutor.	- Identificar quem produz regulamentos e qual papel social desempenhado por ele na sociedade. (Instituição pública ou privada, órgão governamental ou indivíduo comum, empresa, profissional responsável, etc).	M3(2d)/ M7(3b)/ M10(2a)/ M11(1c)/ M13(1)	NCT
- Condições de produção/ Interlocutor;	-Reconhecer que os regulamentos são lidos/utilizados por pessoas participantes de um determinado grupo.	M4(1; 2b)/ M5(1e; 2e)/ M7(2c;3b)/ M11(1c;d)/	C
- Condições de produção/Finalidade	Identificar que os regulamentos existem para regular o funcionamento de um grupo ou de uma determinada atividade, por meio da regulação dos comportamentos, do estabelecimento de regras, da organização de ações, da instrução.	M1(4a,b,c)/ M2(2a,b,d)/ M3(2c)/ M4(4c)/ M10(2b)/ M11(1)/ M13 (1)/	C
- Condições de produção/ Conteúdo temático	Reconhecer que o assunto dos regulamentos é o conjunto de regras para o funcionamento de determinado grupo, organização, estabelecimento, empresa etc. e, portanto, está relacionado com a atividade a que pertence.	M1(4b;c)/ M5(3)/ M6(1a;b;c; 2)/ M10(1)/ M13(1)/	C
- Condições de produção/ Finalidade	Apreender o sentido global do texto: regulamentar leis, ordenar ações, indicar procedimentos, instruir modos de operacionalização, estabelecer regras dentre outras.	M1(4a,b,c)/ M2(2a,b,d)/ M3(2c)/ M4(4c)/ M10(2b)/ M11(1)/ M13 (1)/	NCT
- Planificação/ tipos de discurso;	Reconhecer que a linguagem utilizada nos regulamentos mantém preservação da norma padrão e é denotativa para que seja facilmente entendida por todos, sem originar ambiguidades ou dúvidas.	Talvez considerar os modelos de textos entregues.	NCT
- Planificação/ estrutura composicional	Reconhecer as características composicionais dos tipos de regulamento. Há dois tipos: os gerais – que regulam a vida e a atividade associativa ou das instituições (o regulamento interno regula a atividade de uma escola), são constituído por preâmbulo, normas gerais,	M4(2b;3a;b;4c)/ M5(1a;b;c;d;e;2a;b;c; d;e)/	C

	competências, direitos, deveres, sanções e disposições finais; os parciais – que regem setores particulares (como o regulamento da sala de aula, da biblioteca da escola e engloba, na maior parte das vezes, são constituídos por um conjunto de disposições a cumprir		
- Planificação/ estrutura composicional;	Reconhecer que regulamentos gerais contêm títulos e subtítulos para separar cada núcleo informativo.	M3(2b)/ M4(2b;3a; 4b;d)/ M5(1a,b; 2a;b)/ M6(1b)/	C
- Planificação/ elementos composicionais;	Reconhecer que os regulamentos utilizam recursos tais como: uso de numerais ordinais e cardinais, bem como de demais notações gráficas (símbolos).	M3(2b)/ M4(3b;4a)/	C
- Textualização/ Coesão verbal;	Identificar que os regulamentos privilegiam, predominantemente, a utilização de verbos no futuro do indicativo para prescrever as leis, do imperativo e do infinitivo para indicar uma ordem ou conselho.	M7(1b;c;d; 2a; b;c;d; 3a;b;c)/ M9(2a;b;c;d;e;f; 3a;b;4;5;6;7;8;9)/	NCT
- Textualização/ Coesão verbal;	Identificar o uso de terceira pessoa.	M7(2b;c;d;3b)/	C
- Textualização/ Coesão verbal;	Perceber que os regulamentos predominam as frases de tipo imperativas.	M7(1b;c;d)/ M5(1a;b;c;d;e; 3;5;5;7;8)/	NCT
- Textualização/ Conexão	Perceber que o desencadeamento das ideias no texto depende da subdivisão dos temas e propriedades a serem tratadas.		NC
- Contexto de produção/	Reconhecer o emprego da linguagem com maior ou menor nível de formalidade quando a situação social assim o exigir.	M5(1c;d; 2 c;d;4)	C
- Textualização/ Conexão nominal	Perceber o uso de pronomes e expressões sinônimas no interior dos parágrafos, a fim de evitar as repetições e/ou para realização de retomada de informações.		NC
- Textualização/ Coesão verbal;	Perceber que a escrita em terceira pessoa dá ideia de pessoas em geral, e não a uma pessoa em particular (impessoalidade).	M7(2b;c;d;3b)/	C

- Vozes do texto, discurso/esfera social.	Localizar vozes de diferentes instâncias: sociais, governamentais, grupos ou entidades públicas ou particulares (regras da igreja, escola, secretarias da Saúde, da Educação, do Esporte, da Economia etc;).		NC
	Apreender os elementos intencionais do texto: ordem, instrução, conselho, recomendação, etc.	M7(2a;c;3a)	C

Fonte: A própria autora

Com base no quadro, notamos que a maioria das atividades da SD segue o propósito do ensino do e por meio dos gêneros textuais. Isso se observa pela quantidade de atividades consideradas dentro da proposta da SD que são contempladas atendendo aos objetivos do PT em detrimento das atividades não contempladas (NC). Entendemos que estas mesmo não aparecendo no planejamento da SD não retratam de maneira negativa no viés dessa análise, pois sabemos que um dos princípios do PT é evidenciar as dimensões ensináveis do gênero textual acerca dos *objetos potenciais para o ensino*, mas que a seleção deve ser feita pelo professor em função do conhecimento que tem acerca do nível de desenvolvimento real de seus alunos.

Nessa mesma direção, as atividades que foram planejadas, mas que não contemplam totalmente (NCT) na íntegra o objetivo previsto no PT, ao nosso ver, compartilhando das ideias de Dolz e Schneuwly (2004, p.182), é que não se pode ensinar o modelo como tal, pois é no processo de ensino “por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito delas”, que o professor, avaliando as condições de aprendizagem dos alunos, vai decidindo acerca dos conhecimentos a serem ensinados.

Diante dessas considerações e verificada a contemplação e planejamento da maioria das atividades de ensino compatíveis ao descrito no PT, consideramos que de fato o instrumento foi apropriado pelos professores e que para essa aprendizagem ocorrer, houve a *tomada de consciência* (BRONCKART, 2013) dos aspectos do próprio gênero para se constituir o conhecimento do gênero em si (o conhecimento da totalidade do que é o gênero textual). Isso colaborou para que o

professor elaborasse as atividades da SD num movimento de “ir e vir” dentro dos aspectos estruturantes linguísticos e discursivos do gênero, avançando, em comparação com a SD inicial e antes do MFI, em relação ao uso/ manipulação do PT, à medida que os professores não mais o utilizassem dentro de uma visão fragmentada. Esses indícios são revelados no quadro pelos diferentes “momentos da SD” em que foram planejadas atividades relativas ao conteúdo e objetivo do PT.

Para tanto, essas *reconcepções/ressignificações* do trabalho dos professores se apresentaram como marca de superação e ficaram explicitadas pela transformação do planejamento de atividades mais articuladas entre si, conforme destacado nas análises da seção anterior.

Por fim, sintetizando essa seção, afirmamos que de fato o instrumento PT cumpre o objetivo de dirigir/guiar o pensamento dos professores para o estudo da caracterização e recorrências pertencentes ao texto do gênero, na medida em que eles se *apropriam* das bases conceituais, no caso a constituição dos gêneros textuais, que o solidifica. Assim, observa-se que em decorrência disso, somado ao processo de formação interventiva, os professores puderam apresentar superação acerca do planejamento da SD, conforme demonstrado por meio das análises.

Dessa forma, consideramos que o efetivo uso do PT provocou profundas transformações nos/para os professores, à medida que por meio do conhecimento mais aprofundado desenvolveram capacidades para agir sobre os seus planejamentos, logo sobre os seus alunos, o que pode resultar em melhoria da qualidade do ensino e desenvolvimento da aprendizagem.

8.4 OS INDÍCIOS POTENCIALMENTE DESENVOLVIMENTAIS DOS PROFESSORES

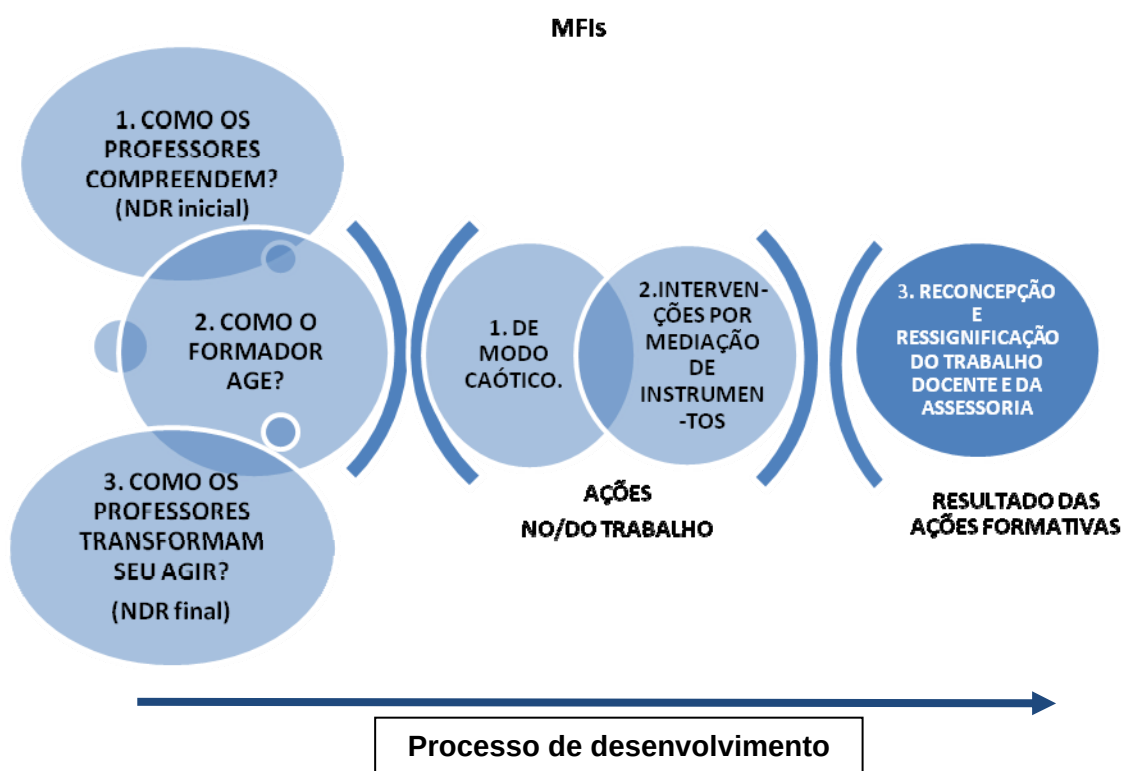
Para compreendermos o último movimento deste capítulo, retomaremos os dados e conclusões apresentadas nos capítulos analisados anteriormente, de modo a focar nas ações mediativas- processo formativo (MFIs) e uso de instrumento (PT), a fim de concluirmos e respondermos se de fato: *A SD final elaborada dá indícios de uma nova forma de agir? Há evidências do processo de desenvolvimento dos professores?*

Dessa forma, para analisarmos se houve *desenvolvimento/ tomada de consciência* dos professores, tomamos como base a formação dos conceitos

científicos, posto que estes requalificam, reorganizam as FPS. Organizamos parâmetros de que o ponto de partida ou nível de desenvolvimento real(inicial) dos professores seja considerado os conhecimentos espontâneos e o nível de desenvolvimento real (final) seja considerado como os aspecto(s) conceituais ressignificado(s) constituindo conceitos científicos, sendo estes representados por meio da “atribuição de novas significações dos seus próprios atos”(BRONCKART, 2013,p.105) traduzidos na SD.

De modo a recuperarmos o processo instaurado nos MFIs, sintetizamos cada fase empreendida por meio da figura demonstrativa abaixo:

Figura 11 – Movimento de Formação Interventiva e Resultados



1. COMO OS PROFESSORES COMPREENDEM (NDR-inicial):

- De maneira fragmentada;
- Utilizam-se de conhecimentos cotidianos;
- Ignoram os documentos oficiais e as prescrições;

- Desconhecem os conteúdos e objetivos de ensino;
- Organizam uma série de atividades desconexas;
- Centram-se no texto e não no gênero;
- Valorizam os elementos gramaticais;
- Ignoram os aspectos discursivos;

2. COMO O FORMADOR AGE (mediação formativa por meio de instrumentos simbólicos e materiais):

- Diagnostica os principais problemas;
- Organiza documentos prescritivos;
- Elabora instrumentos interventivos de formação;
- Realiza formação direta e contínua;
- Tematiza os conteúdos de modo organizado;
- Estabelece relação dialógica na formação;
- Parte das principais dificuldades detectadas na SD inicial;
- Age de modo canônico;
- Instrui de modo reflexivo para promover apropriação;
- Busca pela transformação psicológica dos saberes;
- Utiliza-se de instrumentos de mediação (MDG, PT e SD);
- Aciona estudo e reflexão dos aspectos a serem mobilizados;
- Problematisa e provoca reflexões;
- Orienta as etapas das atividades de modo a contemplar o todo;
- Busca permanente da tomada de consciência;
- Busca formas representativas para condução de seu *métier*;
- Coloca-se como referência para a realização do trabalho;
- Cabe ao seu agir: orientar, dirigir, guiar, entender, recomendar, instruir, relacionar, etc;
- Estabelece relações de confiança para execução do trabalho;
- Busca estabelecer relações de envolvimento, pertencimento e empoderamento do professor;
- Valoriza e estabelece relações indissociáveis entre teoria e prática;
- Atua a partir da ZDR e na ZDP/iminente dos professores;

- Busca a superação de fragilidades e a recondução dos processos formativos;
- Valoriza os conhecimentos prévios trazidos pelo professor;
- Dá voz às necessidades e dificuldades dos professores;
- Busca tornar significativas as formações;
- Foge ao esvaziamento teórico;
- Avalia o processo de modo coerente e crivado pelo olhar externo (pesquisa);
- Busca consolidar na Rede um processo formativo autêntico, voltado para as necessidades reais dos professores e do ensino como um todo.

3. COMO OS PROFESSORES TRANSFORMAM SEU AGIR?(NDR-final)

- Avaliam o próprio trabalho planejado (SD inicial);
- Avaliam o próprio trabalho realizado (SD final desenvolvida);
- Buscam respostas para conflitos estabelecidos;
- Visão de conjunto do trabalho com gênero;
- Adoção de comportamento de pesquisador e analista;
- Buscam compreender os documentos prescritos (PCM, PT, MDG e SD);
- Valorizam o conhecimento teórico em detrimento da técnica;
- Apropriam-se de bases conceituais;
- Reconhecem/valorizam os instrumentos formativos;
- Reconhecem a superação acerca do próprio trabalho;
- Desenvolvem capacidades para agir;
- Desenvolveram sentimento de pertencimento, valorização e empoderamento;
- Transformação dos gestos profissionais;
- Comprometimento com o trabalho;
- Apropriação, reconcepção e ressignificação do trabalho docente;
- Formação de coletivo de trabalho;

Frente à consolidação desses movimentos, compreendemos que houve o desenvolvimento dos professores, à medida que observamos as transformações materializadas sob a qualidade das atividades elaboradas na SD e da própria reorganização da mesma apresentada na SD final. Compreendemos essas transformações como produto de aprendizagens dos professores, que se complexificaram frente às intervenções da assessora-pesquisadora (MFI), momento atuante na ZDP/iminente, por meio de artefatos/instrumentos materiais e psicológicos.

Diante disso, consideramos que foi a apropriação desses artefatos (PT, SD, Gêneros Textuais), pelo menos em níveis mais avançados em relação ao nível inicial, que se constituiu como base para os avanços no desenvolvimento dos professores. Como exemplo citamos o PT (antes, eles não compreendiam os conteúdos ali planejados, o modo de usá-lo, manejá-lo) agora, por meio dele, é que conseguiram também se apropriar de demais instrumentos, a saber:

- os Gêneros textuais- em sua constituição por meio do entendimento da infraestrutura geral, em seus aspectos estruturantes, discursivos e linguísticos;
- o MDG- como essencial para análise dos textos do gêneros, momento anterior ao planejamento da SD e de estudos por parte dos professores;
- a SD- em sua organização em etapas, que contemple um ensino sistemático, por vez de cada aspecto e conteúdo do gênero ali objetivado;

Nesse sentido, essas rupturas transformaram o pensamento dos professores e provocaram a *tomada de consciência*, pois o PT ao ser apropriado por eles revelou-se como um verdadeiro instrumento psicológico que permitiu o desenvolvimento de diferentes capacidades (MACHADO e LOUSADA, 2010, p.626).

Para tanto, salientamos que o PT “sozinho”, sem mediação e processo formativo não desenvolveria nos professores a consciência da experiência que vivenciaram para a elaboração sistemática e organizacional da SD. O que nos remete à proposição de Vygotski (2003) sobre a “consciência de experiências vividas e tê-las à disposição como objeto para outras experiências vividas”.

Consideramos ser indiscutível os indícios da relevância dos momentos formativos e contínuos junto aos professores à medida que eles tomaram consciência de sua atividade. Conforme Bronckart (2013, p.99), ao se apropriarem de “elementos cuja significação é debatida nas trocas com os formadores, o conjunto desse processo pode provocar o desenvolvimento dos formandos” (BRONCKART, 2013, p.99 grifos do autor).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio motivacional deste trabalho está pautado nos ideais educacionais de uma Rede Municipal de Ensino, na qual buscamos a promoção do desenvolvimento humano dos alunos e do *métier* dos profissionais da educação articulados a essa Rede. Mobilizados pela premissa segundo a qual a formação de professores em serviço deve ser reconhecida como um campo de produção de conhecimentos e não como mera atividade prática instrumental, e com o intuito de modificar a situação educacional vigente, implementamos um trabalho de formação continuada resultante da ação da Assessoria Pedagógica de Língua Portuguesa que, no esforço em resolver diferentes problemas relacionados à formação de professores, às práticas docentes e ao ensino, se empenhou na elaboração de artefatos/instrumentos pedagógicos, cuja mediação está descrita no decorrer desta pesquisa.

Posto esse cenário, descrito na introdução desta dissertação, que marca o ponto de partida observado no empreendimento das ações constituídas se realizam por meio de diferentes movimentos: primeiramente, *de historicismo* - observado pela descrição das experiências realizadas como professora, coordenadora e assessora pedagógica, nas quais, em cada uma dessas etapas, procuramos demonstrar as concepções de ensino, de aprendizagem e de linguagem que reverberaram/reverberam no agir docente, tanto na prática pedagógica como nos modelos de formação continuada.

Nessa “linha do tempo”, demarcada por 17 anos de atuação profissional, destacamos nos últimos 9 anos, como Assessora Pedagógica, especialista em Língua Portuguesa, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a trajetória complexa e conflituosa que circunda, sobretudo, a instituição pública gestora do ensino nesse município e as políticas públicas, como medidas transformadoras referentes às diretrizes de ensino em LP e de formação continuada. Junto desses fundamentos, procuramos ter o cuidado de integrar o segundo movimento, o de *totalidade* – que implica em articular as diferentes relações existentes entre os contextos/esferas educacionais (federal e municipal, estadual e municipal; objetivos gerais municipais e proposta da área de conhecimento específica; os próprios

referenciais teóricos norteadores) para a compreensão da realidade circundante das propostas e proposições.

Tendo como pano de fundo esses aspectos mais gerais, destacamos que o elemento motivador desta pesquisa foi o de observar/analisar como os docentes estão compreendendo suas práticas pedagógicas orientados pela Proposta Curricular Municipal (PCM) implementada e demais instrumentos (PT, SD) disponibilizados pela assessoria pedagógica. Esses, por sua vez, são analisados junto a um processo de formação continuada em que os docentes estão ressignificando, retextualizando e contextualizando (BAKHTIN, 1992; NASCIMENTO, 2014), por meio de seus planejamentos docentes.

Para isso, traçamos um percurso metodológico, cujo propósito era o de responder as questões de pesquisa e os objetivos traçados. Assim, o segundo capítulo teve como função apresentar e tecer considerações acerca dos princípios e proposições de modelos de formação continuada regidos sob a égide de tendências pedagógicas revozeadas nas bases teóricas educacionais vigentes. Para tanto, seccionamos o capítulo em duas partes: na primeira, nos atemos à verificação do estado da arte na produção científica³⁹. A partir de Saviani (2002) identificamos a contextualização histórica dessas teorias educacionais que marcaram a educação e a sociedade brasileira. Na segunda seção, apresentamos o modelo de formação continuada instalado no município em pesquisa, a fim de observarmos como e qual dos modelos tem se reverberado na prática implementada, de modo a contextualizar a situação de trabalho que repercute nos modos e nas proposições da assessoria pedagógica quanto: aos encaminhamentos metodológicos, às orientações entre conteúdo e forma, às propostas de formação continuada, à elaboração e conhecimento de instrumentos (PT, MDG e SD) que medeiam o fazer pedagógico dos professores, entre outros.

Nessas condições, pudemos notar, quanto ao Programa de Formação implementado, tentativas de consolidação de uma prática que prima pela formação teórica dos professores, articulada por momentos e proposição de atividades que integrem a reflexão sobre a prática. Dessa forma e retomando o critério de análise em Saviani (2002) quanto à classificação dos grupos de teorias educacionais, entendemos que a Rede Municipal tem a preocupação em articular os princípios de

³⁹ Arce (2001), Duarte (2003), Facci (2004), Martins (2010) e Teixeira (2013).

seus referenciais teóricos a todas as ações empreendidas, de forma a fundamentá-las para não deixá-las cair numa prática esvaziada que resulta em um imediatismo e pragmatismo. Por conseguinte, consideramos que a tentativa manifesta-se embasada sob a perspectiva das *teorias críticas* (SAVIANI, 2002).

Frente a esses direcionamentos, e pensando em agregar, organizar e articular todos os momentos de formação continuada dos professores propusemos os Movimentos de Formação Interventivas (MFIs), de modo que pudéssemos superar as demandas e fragilidades existentes do fazer pedagógico por meio da compreensão das prescrições (PCM e PT), dos procedimentos didáticos orientados (o MDG e a SD). Esses a nosso ver se constituem como instrumentos transformadores de saberes e das capacidades docentes, pois neles estão diluídos os conhecimentos teóricos acerca dos gêneros textuais e a materialidade dos conteúdos linguísticos a serem ensinados (aspectos contextuais, organizacionais, de textualização e discursivos).

Tendo todo esse contexto instaurado, apresentamos no terceiro capítulo a ancoragem teórica da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI), à medida que tomamos o conceito de *desenvolvimento humano* como um dos objetivos fundadores dessa pesquisa, uma vez que analisamos como os professores estão ressignificando sua SD, após um processo formativo, por intermédio do conhecimento científico (gêneros textuais) e emprego de instrumentos (PT, MDG, SD). Logo, observamos se houve aprendizagem- apropriações/internalizações de conhecimentos que se efetivam/materializam na forma transformada de planejar a SD (“objetivações”). Assim, no bojo dessa teoria consideramos que não há desenvolvimento sem aprendizagem, posto que esta se concretiza pela realização do ensino de conceitos científicos, à medida que esse opera como uma interposição (processo de mediação) que provoca a transformação.

Filiado a esse constructo teórico, buscamos no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART) fundamentos para refletirmos sobre o agir representado pela linguagem em situação de trabalho. Nesse direcionamento, consideramos seus fundamentos metodológicos nas análises do agir empreendido pela Assessora-Pesquisadora nos MFIs, nos quais recorreremos às *figuras de ação*, de modo a identificar qual forma do agir linguageiro está constituindo as formas de representação do trabalho empenhado para o desenvolvimento dos professores.

Também, posto por essa abordagem, entendemos que os indícios das representações sobre o trabalho planejado na SD elaborada pelos professores, tanto no decorrer dos MFIs quanto na apresentação da SD final, nos dão parâmetros para refletir sobre as mediações reorganizadas e reconstruídas no processo do agir empreendido pela assessora-pesquisadora, constituindo assim o critério possível de observação das questões que envolvem o desenvolvimento. Nesse sentido, consideramos que o agir não pode ser analisado a partir das condutas observáveis dos trabalhadores, mas só a partir das representações dele construídas nos textos (BRONCKART, 2006).

Alargando o uso dos conceitos teóricos, embasados pelas perspectivas apresentadas, seguimos o quarto capítulo abordando os conceitos de *artefatos/instrumentos* e *transposição didática*. Ao expandirmos a ideia dessas conceitualizações, caracterizamos de acordo com o contexto da pesquisa: a PCM, o PT, o MDG, a SD e os Gêneros Textuais – tomados pela noção de *artefatos* aos docentes em processo de formação para a apropriação destes, e a noção de *instrumentos* nos momentos de formação continuada, uma vez que a assessora-pesquisadora atua por meio deles juntos aos docentes, objetivando a apropriação para que o “uso” desses instrumentos seja efetivo em suas práticas docentes. Sendo assim, entendemos que no interior desse movimento ocorre a Transposição Didática (CHEVALLARD; BRONCKART; PLAZAOLA; GIGER), à medida que os instrumentos, constituídos por conhecimentos teóricos, são transpostos de uma dimensão de ensino para outra - dos saberes de referência (os gêneros textuais, o MDG, a SD aos saberes adaptados como conteúdos a ensinar (PCM e PT) e desses aos planejamentos docentes. Nesse percurso de deslocamentos ocorre um “conjunto de rupturas” que transforma os conhecimentos e os atores (assessora-pesquisadora e professores) envolvidos nesse processo.

De posse desses conceitos, analogamente os trouxemos para o contexto de nossa pesquisa apresentando as etapas de transposição: os instrumentos elaborados (PCM, PT) pela assessoria pedagógica, a partir da transformação e seleção dos conteúdos dos referenciais (DCN, PCN, BNCC, etc.) que objetivaram possibilitar aos professores um melhor direcionamento para que pudessem agir com mais autonomia (sem se distanciarem tanto da proposta curricular e da teoria que a embasa) para elaborarem seus MDG e SD, adaptando-os a sua sala de aula.

Na sequência, no quinto capítulo, a natureza qualitativa da investigação foi articulada aos princípios do paradigma *interpretativista-crítico* que busca nos movimentos superar a “*pseudoconcreticidade*” (KOSIK, 1976 e MARX, 1978). Na segunda seção do capítulo, debruçamo-nos acerca do contexto micro da pesquisa apresentando o delineamento da rede municipal de ensino e dos participantes. Seguidamente, na terceira seção, expomos os critérios de geração e escolha dos dados, de modo a explicitar a articulação dos MFIs junto do agir da assessora-pesquisadora atrelado ao desenvolvimento de seu *métier*. Finalizamos com uma síntese dos movimentos da pesquisa e de um quadro que explana os instrumentos e categorias analíticas.

De posse do entendimento dos aspectos articulados aos movimentos constitutivos da pesquisa, iniciamos a Parte II dedicando-a as análises, de modo a responder nossas perguntas de pesquisa e cumprir com seus objetivos.

No sexto capítulo, respectivamente movimento 01 da pesquisa, cujo cenário é representado pelo agir da assessora-pesquisadora para a implementação da proposta de LP, efetivada por meio da elaboração de instrumentos (PCM e PT) e da proposição de formação continuada (MFI), nos conduz à resposta da primeira pergunta de pesquisa: *Qual é a compreensão dos professores acerca dos fundamentos teóricos metodológicos apresentados na PCM e PT da disciplina de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao foco nos gêneros textuais e SD?*

Nessa direção, primeiramente, por meio do questionário inicial fizemos uma coleta de dados cujo objetivo era detectar informações acerca do perfil dos professores colaboradores da pesquisa (dimensão de identificação pessoal e profissional), seus entendimentos sobre os fundamentos teóricos - metodológicos apresentados na PCM e no PT, bem como sobre suas formas particulares de representá-los (dimensão da proposta curricular), além de proporcionar dados que nos levaram a diagnosticar sobre os níveis de consciência e opinião acerca dos movimentos formativos ofertados pela Rede (dimensão da formação continuada).

Sob a abordagem metodológica do ISD, utilizamos a organização proposta por Bulea (2010) sobre o SOT e STT. Esses nos direcionaram a compreensão de que os professores mesmo com pouco tempo de atuação na Rede de Ensino, reconhecem que a instituição (SEMED) tem a preocupação de formá-los sob uma base sólida de formação teórica, mas salientam a necessidade e importância de aliar

a formatos “práticos”, que lhes dê orientações e direcionamentos que os façam sentir mais seguros e certificados de que o que estão propondo é no mínimo condizente com as prescrições. Também, constatamos que mesmo de forma incipiente os professores demonstram reconhecer que o objeto de ensino centralizador da proposta de LP são os gêneros textuais e assinalam com positividade as mudanças ocorridas na PCM e no PT, sendo este último instrumento considerado como “mediador” para a efetivação do planejamento docente. Entretanto, consideram que há muito conteúdo a ser ensinado em relação ao tempo efetivo de aulas durante o trimestre e, dentre as maiores dificuldades encontradas para a realização do trabalho em LP, destaca-se a análise linguística.

Na segunda seção do capítulo, buscamos diagnosticar o quê os professores compreendiam da organização planificada no PT e a forma como o manejavam para o planejamento da SD. Nesse, constatamos que realizavam uma leitura fragmentada, cujo foco recaía nos “conteúdos” e nos “objetivos” a ensinar, logo, consideramos o PT como um *artefato* que carecia ser apropriado e que os conhecimentos acerca do gênero textual são lacunares.

Finalizando o capítulo e de modo a complementá-lo para conclusão de nossas análises, nos concentramos no diagnóstico do nível de Desenvolvimento Real em que se encontram os professores antes do processo de mediação formativa. Para isso, por meio das SDs iniciais elaboradas pudemos identificar e refletir sobre a forma como os professores ressignificam/ retextualizam/ recontextualizam a PCM e, portanto, respondemos nossa segunda questão de pesquisa: *Como está estruturado a SD elaborada pelos professores antes (diagnóstico do DR) do processo de mediação formativa (MFI)?* Nessa, os dados demonstram indícios isignificativos de aprendizagens dos professores, à medida que observamos as tensões emergentes em realizar um planejamento que corresponda ao “novo” (trabalho com gêneros textuais, utilização do procedimento didático SD). Avaliamos essas conquistas significativas como consequência de processos formativos anteriores, nos quais os professores estiveram inseridos. Considerando cada etapa da SD analisada, observamos que: a) na etapa da “apresentação da situação” há proposição de um momento que “mobiliza” os conhecimentos dos alunos para o gênero a ser trabalhado, porém não os inserem na construção de representações acerca da situação de produção, secundarizando toda a questão da

função comunicativa do gênero textual; b) apresentam atividades que mobilizam os aspectos do contexto de produção do gênero, mas estas se mantêm “presas” a um processo “clássico” / “rotineiro” de perguntas e respostas superficiais, lineares ao processo de aprendizagem e desenvolvimento; c) planejaram uma sequenciação de atividades de modo a trabalharem os conteúdos previstos na PCM e no PT; d) há um grande foco na proposição de atividades gramaticais em detrimento das que demanda uma postura reflexiva que as integrem, que as articule aos níveis de funcionamento do gênero textual, sendo este utilizado como “pretexto”; e) as propostas de produções textuais ao longo da SD, recaem sobre os moldes de uma perspectiva de ensino clássico, representacional (tradicional), embasado nas estruturas da língua enquanto sistema linguístico.

Contudo, as análises nos levam a concluir que a planificação da SD inicial se apresenta mais como uma sequenciação de atividades desarticuladas, fragmentadas e isoladas, cuja representação é advinda da não apropriação da base teórica que os façam compreender o gênero textual a partir dos aspectos enunciativos, pragmáticos, concretos, ou seja, como um texto inserido de uma dada maneira num contexto que se constitui com base em uma prática discursiva. Essa constatação sinaliza que os professores, embora estejam na tentativa, no esforço de se adequarem a “nova” concepção de ensino, se asseguram nas formas mais tradicionais do ensino da língua, embasados em/por suas crenças e experiências particulares.

Para tanto, a PCM e o PT ambos se identificam nesse ponto do processo, nos limites de um artefato que carece de apropriações conceituais, metodológicas e procedimentais, cujo objeto organizador é os gêneros textuais.

A terceira questão, referente ao movimento 2 da pesquisa, recai nos momentos formativos, cujo objetivo é investigar quais instrumentos técnicos e semióticos são acionados pela assessora/formadora/pesquisadora para promover a mediação instrumental que visa ao desenvolvimento dos profissionais.

Nessa direção, nos MFIs, os instrumentos acionados pela assessora-pesquisadora foi o PT, o MDG, a SD, e para a análise desse agir no processo de mediação realizada recorreremos às figuras de ação (BRONCKART, 2008). Justificamos que o foco de nossa análise revelar-se a partir da figura de ação-

canônica, por estar ancorada no discurso teórico, cuja ação/condição é imprescindível para a aprendizagem e desenvolvimento dos professores.

O processo formativo seguiu os seguintes procedimentos: compreensão do MDG articulado com a planificação do PT (ambos mobilizam ensino por conceitos) e, conseqüente, planejamento da SD (as objetivações). A fim de executá-los, a mediação da assessora-pesquisadora se interpôs pela seguinte organização sistemática: 1º- constituição do *corpora* dos textos do gênero, analisando quais se adéquam à situação de ensino; 2º- análise e identificação das características/ dos aspectos textuais recorrentes que compõe o gênero textual, utilizando o PT como “guia” para a “localização” desses; 3º- orientação para elaboração da SD, rumo à superação de uma visão fragmentada tanto da própria estrutura que a compõe, como dos aspectos estruturantes linguísticos e discursivos do gênero textual; 4º- orientação para a organização das atividades de ensino privilegiando a “forma” em relação ao conteúdo a ser ensinado.

Quanto à mediação por meio do trabalho discursivo representado por gestos verbais e não verbais, as análises nos revelaram um agir canônico como o mais recorrente e representa a base para os demais agires.

Esse protótipo do agir revela dentre suas características: a) um agir pontual, diretivo, orientativo, instrutivo embasado num modelo teórico externo à prática, pensado por outrem; b) um agir em que predomina o discurso teórico e se instala como alicerce na condução do processo formativo; c) um agir discursivo misto teórico interativo, que confere propriedades para desencadear nos professores a reflexão na busca de respostas para os problemas encontrados e também instaurar o diálogo entre as partes, de modo a incitar uma tomada de atitude responsiva ou não; d) um agir elucidativo que por meio das reiterações torna-os capazes de ativar a memória voluntária, gerando o repensar para novo agir; e) um agir ilustrativo fazendo perceberem “concretamente” uma forma de realização; f) um agir de definição que apresenta os conceitos científicos, a reflexão conceitual.

Após essas análises e respondendo nossa terceira pergunta de pesquisa: *O MFI implementado pela Assessora da Rede Municipal colabora para instaurar a compreensão dos professores sobre as capacidades docentes requeridas em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pelas prescrições e instrumentos de trabalho (PCM e PT), apresentando-se como um instrumento mediador e capaz de*

transformar o agir pedagógico? Concluímos que o momento formativo se constituiu nas ações interpostas como instrumento mediador no estabelecimento da unidade entre teoria e prática, à medida que articulamos e mobilizamos os saberes referentes ao todo teórico que foi organizado e planificado pela PCM e o PT.

Nessas assertivas, ficou demonstrado pelas análises que o agir da assessora-pesquisadora foi além de um querer-fazer que se limitasse ao imediatismo da elaboração da SD, *trazido* pelas necessidades dos professores (“a prática”), fato que se materializou pela organização sistemática e intencional das ações e pelo emprego de um agir de linguagem- discursivo teórico (que instala o ensino por meio dos conhecimentos científicos e que por meio deles constroem o processo de generalizações refletidas mais profundamente pelo pensamento). Também não se limitou às questões puramente teóricas que causam grande distanciamento da prática do professor, por isso o agir interativo (capaz de dinamizar o diálogo entre as partes, o que fez a assessora-pesquisadora operar na *zona de desenvolvimento imediato* dos docentes).

Para tanto, consideramos que o MFI por apresentar-se numa dinâmica pontual e diretiva que envolve as questões procedimentais sobre a prática dos professores (elaboração da SD), revelou avanços por não perder de vista a totalidade do processo formativo continuado e o rigor das concepções que a refletem. Além do mais, à medida que o ensino foi ocorrendo, os professores foram (re)textualizando suas formas de planejar (a SD), efetivando uma maneira de refletirem e compreenderem o uso dos artefatos disponibilizados (PCM, PT, MDG, PT). É esse processo que expõe as limitações e ou necessidades de reconduções.

Na contínua análise, apresentada no capítulo oitavo, terceiro movimento da pesquisa, objetivamos buscar indícios de como e em que medida os conceitos trabalhados nas práticas formativas no local de trabalho se manifestam no planejamento e elaboração das SDs com base na nova organização curricular. Para essa finalidade, recorreremos à verificação: primeiramente da elaboração da SD final, após o processo de formação interventiva; e, seguidamente, de como os professores organizaram e em que medida contemplaram ou não, por meio das atividades de ensino, os conteúdos e objetivos de ensino previstos no PT na SD final elaborada. Assim, pudemos observar em que medida o processo formativo “transformou” o agir dos professores.

Com base nesses movimentos, concluímos que em relação à SD final apresentada, os professores demonstraram avanços, pois tiveram uma melhor compreensão de sua estrutura geral (cada etapa) e de seus respectivos objetivos. Pontuamos que em cada etapa, conforme planejada, houve a retextualização/recondução/ressignificação de:

1ª) *Apresentação da situação*- superação de uma visão simplista acerca da importância da *situação de comunicação*, à medida que contemplaram e a implementaram com proposições de questionamentos escritos e orais, que ao nosso ver, ordenam o ponto de partida ao ponto de chegada do conteúdo (situação de comunicação), mediando a construção do conhecimento do pensamento do aluno.

2ª) *Primeira produção*- proposição de uma “adaptação” da etapa em relação à engenharia do modelo genebrino, pela qual reorganizaram/reconduziram e alteraram a ordem na etapa da SD, preterindo primeiramente o contato/recepção com os modelos dos textos do gênero, de modo a proporcionarem a manipulação, observação, análise de alguns aspectos característicos do gênero textual.

3ª) *Módulos*- superação na organização das atividades, as quais contemplaram e evidenciaram os aspectos ensinados e enfatizados do gênero textual (observação e análise de textos do gênero). Articularam no interior e durante o desenvolvimento dos módulos as *atividades simplificadas* de produção textual do gênero textual estudado, além de demais atividades que contemplam os diferentes eixos da LP (leitura, gramática/análise linguística e oralidade). As proposições de atividades se apresentam mais articuladas, com tentativas significativas de trabalho com a análise linguística. No caso da sistematicidade dos conteúdos gramaticais no nível da sintaxe, da morfologia, da ortografia, estes não acontecem isoladamente, fragmentados do todo, mesmo os concebendo como um procedimento “à parte” da SD, mas essenciais ao nosso contexto de ensino. Destaca-se a elaboração de *sínteses* acerca dos conhecimentos sobre o gênero e demais conceitos da língua, à medida que o professor avança no ensino.

4ª) *Produção final e circulação*: contemplação e finalização da proposta textual final.

Diante de tais análises, concluímos que a SD final apresentou avanços que retratam, a nosso ver, uma melhor compreensão pelo professor da estrutura de cada etapa da SD e de seus objetivos, o que gerou a transformação dos

encaminhamentos didáticos pedagógicos (relação conteúdo e forma). Para além desses conhecimentos, as reconcepções/reconduções incorporadas no planejamento da SD devem ser consideradas a partir das mediações que os propiciaram a ter uma visão geral do conjunto do trabalho com o gênero textual, fazendo-os perceber e entender que em toda a planificação do PT há descrito os aspectos estruturantes, linguísticos e discursivos do gênero textual. Também, da compreensão de que cada um desses aspectos (a infraestrutura geral dos textos) se articulam entre si (visão de totalidade) e que precisam ser estudados, explorados, analisados por meio da seleção de uma *corpora* de textos do gênero para que percebam as recorrências e organização de seus conteúdos (entendimento do MDG).

Assim, após esses movimentos formativos e retomando a análise da SD final sob o viés da verificação da contemplação ou não dos conteúdos e objetivos previstos no PT, chegamos à conclusão de que a maioria das atividades planejadas encontrou-se compatíveis ao descrito no PT, o que, somadas aos demais avanços mencionados, nos embasa a considerar que, de fato, o instrumento (PT) foi apropriado pelos professores. Dessa forma, consideramos que para esse processo ocorrer houve a *tomada de consciência*, da aprendizagem da constituição do conhecimento do gênero em si. A apropriação desses instrumentos psicológicos (PT, MDG, SD e Gênero Textual) provocou mudanças que requalificaram e reorganizaram os conhecimentos conceituais dos docentes, sendo estes revelados sob “novas significações dos seus próprios atos” (BRONCKART, 2013, p.105), dos seus agires representados textualmente pela SD final.

Em face dessas análises e de modo a responder nossa última pergunta de pesquisa- *Há evidências do processo de desenvolvimento dos professores?* Concluimos que houve o desenvolvimento, pois o reconhecemos e o identificamos não apenas refletido em seu produto (SD final), mas no movimento dialético, de que ele não existiria alheio a todo o processo que o gerou, bem como das qualidades e das condições de aprendizagem disponibilizadas.

9.1 CAMINHOS PERCORRIDOS: ENTRE AS CONTRIBUIÇÕES, AS LIMITAÇÕES E APONTAMENTOS PARA O FUTURO

Enfim, refeito o percurso dessa caminhada, acreditamos que o estudo tem como importantes contribuições apresentar alguns dos encaminhamentos realizados na implantação e efetivação de uma proposta de formação continuada em LP, para professores atuantes nos anos iniciais do Ensino de Fundamental.

A nosso ver, o que torna a proposta diferente/ousada é que além de contemplar o gênero textual como organizador dos conteúdos de ensino e como um instrumento de ensino para o professor, esse se apresenta na tentativa de articulá-lo às bases epistemológicas da Psicologia Histórico-Crítica (VIGOTSKI) e Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI).

Diante da natureza dessas relações destacamos como primazia a inegável afirmação que uma “sólida” formação continuada, de cunho teórico-metodológico é capaz de assegurar o domínio do trabalho docente. Assim, de posse dos conhecimentos (observado o percurso de estudos dos gestores- Assessoria Pedagógica) das bases teóricas que lhe conferem sustentação foi possível planejar ações (propostas de formação continuada), elaborar instrumentos (PCM e PT) que não se limitem à efetivação de práticas imediatistas e pragmáticas.

Portanto, notamos que as ações só foram possíveis de se alcançar, porque havia um projeto coletivo de educação, compartilhado, organizado pelos gestores da SEMED e que agiu mobilizado por um mesmo fim. Dessa forma, os objetivos previamente projetados se materializaram em ações empreendidas na realidade/ no contexto concreto que convergiram num contínuo movimento de formação e transformação.

Nesse processo de implantação de uma formação contínua, nos MFI's vivenciamos a articulação com esse “todo”, complementando e concluindo um ciclo, à medida que lidamos com questões de ordem “prática” do fazer pedagógico dos professores- a compreensão dos instrumentos de trabalho (PT e SD) para o planejamento do ensino de LP. Essa articulação garantiu uma formação em oposição às tendências de esvaziamento do conhecimento, que trabalham somente a reflexão sobre a prática concebida e guiada por uma visão fragmentada, superficial e imprecisa (tendência crítica). No empreendimento da ação, a importância do papel

da assessora-formadora foi de interpor, por meio dos conhecimentos científicos, a relação da teoria à prática. Assim, mediar suas ações para a elaboração da SD, do MDG, por meio do PT, foi um caminho propulsor para transformação dos artefatos em instrumentos e conseqüentemente para o entendimento dos conteúdos a serem ensinados por meio dos gêneros textuais, que nessa experiência se tornaram o objeto de discurso organizador dos conteúdos.

Sabemos que a formação continuada para os professores da Rede e, diante do papel atribuído aos assessores-formadores, ainda há um longo percurso de reflexões sobre a metodologia e os procedimentos didáticos adotados. Neste trabalho, apresentamos um movimento de pesquisa que se limitou a um coletivo de trabalho restrito a professores do 4º ano de uma das muitas escolas do Município. O grande desafio, a partir dessa experiência, é o de realizar esse trabalho formativo com número elevado de professores e também o de atender à variada gama de necessidades relativas aos contextos, aos níveis de aprendizagem, às séries de ensino, aos conteúdos e objetivos de ensino e aprendizagem, e acima de tudo, aos modos de fazer dos professores que variam de acordo com suas experiências de prática de sala de aula, no que se refere ao tempo de serviço (curto ou longo demais) e aos processos de formação inicial (Magistério, Pedagogia ou outras licenciaturas).

Nesse percurso, continuemos a fazer dialogar as prescrições (PCM e PT) junto aos professores (implementação), de modo que consigamos retextualizá-las num movimento contínuo de superação para que possamos avançar e deixá-las mais significativas e inteligíveis ao contexto de uso do professor.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L.S.; LIMA, F.S.; SOUZA, R.R.; AMORIM, N.R.V.; FREITAS, J.P.M. Gêneros, instrumentos e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do Interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTÓVÃO, V.L.L. (Org.). **Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação** (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas: Mercado das Letras (no prelo).
- AMIGUES, René. O trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edue, 2004.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995, cap. 2, p.27-33.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, pp. 251-283, abr. 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 275-326.
- _____; VOLOCHINOV, V. **A interação verbal**. Marxismo e filosofia da linguagem. 12. ed. HUCITEC, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em junho de 2016.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Tradução de Anna Rachel Machado e, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção sobre linguagem).

_____. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (Orgs.); **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. (Pós-fácio de Jean-Paul Bronckart).

_____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTÓVÃO, V. L. (Orgs.). **Gêneros Textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. (Série Ideias Sobre Linguagem).

BUENO, LUZIA. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** São Paulo. 2007.

_____.; TRAVA, S. M. O professor e seu papel no manual do PNAIC. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.** ANPOLL, 2014.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais na interpretação da atividade.** Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

_____.; LEURQUIN, Eulália V. L. F.; CARNEIRO, F. D. V. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTÓVÃO, V. L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. (Série Ideias Sobre Linguagem).

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble: La pensée sauvage, 1985.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; MACHADO, Anna Rachel. Desenvolvimento profissional na atividade de produção coletiva de material. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Atividade docente e desenvolvimento.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Atividade docente e desenvolvimento.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 179-198.

DE GRANDE, Paula Baracat; KLEIMAN, Angela B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**, Campinas, maio/2007, vol. II. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/ile/article/viewFile/10/7>. Acesso em: 10 jun. 2016.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, p.69-99.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____.; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. Tradução de Fabrício Roberto Decândio. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Paulo: Claraluz, 2009.

_____.; **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **24ª Reunião Anual da ANPEd**, Sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”, Caxambu (MG), 8 a 11 de outubro de 2001.

_____.; As pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas Ilusões as assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Sociedade do conhecimento ou Sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

ERNICA, Maurício. O trabalho desterrado. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do

construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

_____. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra psicologia pedagógica. In: _____.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Prefácio Marilene Proença Rebello de Sousa. Maringá: Eduem, 2009.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino. Tese de Doutorado. UNESP, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** n. 116, São Paulo. Julho 2002. <http://www.scielo.br>. Acesso em agosto de 2016.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O interaciocismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

HILA, Cláudia Valéria Doná. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

LEONTIEV, Alexie N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

LOUSADA, Eliane Gouvea. Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. (Orgs.) **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013. p.133-152.

_____. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p.143-190.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002.

_____. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduep, 2004.

_____.; CRISTÓVÃO, Vera Lucia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

_____.; e colaboradores CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. (Orgs.) **Linguagem e educação**. O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Posfácio Jean –PaulBronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Série Ideias sobre linguagem).

_____. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SILVANA SERRANI (Org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

_____.; LOUSADA, E. A. Apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v.10, n. 3, p.619-633, set/dez.2010.

_____. O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes. Anna Rachel Machado, Eliane Gouvêa Lousada, Anise D’Orange Ferreira (Orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____.; LOUSADA, Eliane Gouvêa. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do trabalho**, 2013, v.16, n. especial 1, p.35-46.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p.59-85.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____.; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191p. Available from Scielo Books <http://books.scielo.org>. Acesso em: 16 de junho de 2016.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências de Bauru. Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

_____. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p.97-105, dez. 2013.

_____.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea).

MAZZILLO, Tania. Analisando textos sobre o trabalho do professor: reflexões sobre uma proposta metodológica. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

MEDRADO, Betânia Passos. **Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

NASCIMENTO, E. L. Mediações formativas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Mesa Redonda: Práticas Docentes na educação profissional: perspectivas e desafios. In: **II Seminário das áreas de conhecimentos da base comum: ensino e aprendizagens**. 2012. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. UFMT. Cópia interna.

_____. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de Ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009, (p. 51-90).

_____.; ZIRONDI, M. I. Gêneros textuais e práticas de letramento. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum. Estudos da Linguagem**. Revista do Programa de Pós-graduação em estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. n. 1/julho de 2011.

_____.; SAITO, Claudia L. N.; SILVA, Daniela da. O trabalho do professor de língua portuguesa: singularidades do gênero da atividade mediada pela sequência didática. **Revista Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 28, n. 2, p.154-171, dez. 2015.

_____. Mediações Formativas para atividades didáticas com gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p.317-332, out./dez. 2012.

_____.; BRUN, Edna Pagliari. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**. Número Temático. 2017. Prelo. Cópia interna.

PASQUALINI, Juliana C. Construção de princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir da análise da prática do professor: relato de um percurso investigativo pautado no materialismo histórico dialético. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

PRESTES, Zoia. R. **Quando não é quase a mesma coisa: uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação), UNB, Brasília, 2010.

RICHTER, Leonice Matilde. Clássico marxista: “dialética do concreto”. Resenha de: KOSIK, KAREL. Dialética do concreto. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. **Revista Educação e Políticas em debate**, v. 1, n. 1, jan/jul. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez. Autores Associados. 1980.

_____. Escola e democracia. 4.ed. **docpdf**.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

_____. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. 2012. p.2. In: **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**. Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”, IFCH-UNICAMP, julho de 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____.; Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

STUTZ, Lídia. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012, 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. **Pro-posições**. Vol.11, n.2 (32). Campinas: FE-Unicamp, 2000. p.34-50.

TEIXEIRA, Lidiane. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito nas políticas de formação de professores**: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação. 2011. 151f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

VIEIRA-SILVA, C. Didatização, transposição e modelização didática: processos de (re)organização e ressignificação de saberes docentes. In: LEURQUIN, Eulália; MIRANDA, Florencia; COUTINHO, Maria Antonia (Orgs.). **Formação docente, teorias e práticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artimed, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____.; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

ZIRONDI, Maria Ilza. **Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

_____.; NASCIMENTO, Elvira Lopes. A função dos instrumentos propiciadores do desenvolvimento docente. **Revista Eutomia**. V. 1, n. 13, 2014. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/issue/view/28>. Acesso em: 17 maio 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

Professor,

Primeiramente, os meus agradecimentos por você disponibilizar um pouco do seu tempo para responder as questões abaixo. São informações sobre você e o seu fazer profissional que são o ponto de partida para o meu estudo sobre a formação e trabalho de professores em uma Rede de Educação Municipal.

Sinta-se à vontade para responder.

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA**I. Identificação:**

a) Nome: (fique à vontade para não colocar seu nome)

b) Idade: _____

II. Sobre a sua formação profissional:

() Normal ou Magistério (2º grau).

() Normal superior.

Licenciatura em: _____

Outro curso superior. Qual? _____

Pós-graduação:

() não fez () cursando () completo

Se está cursando ou já completou, qual

(quais)? _____

III. Atuação profissional:

1. Tempo de atuação como docente: _____

2. Etapa e série em que está atuando neste ano letivo: _____

3. Tempo de atuação como docente na rede municipal de Cambé: _____

4. Turno/período de trabalho: () manhã () tarde () noite

IV. Sobre a Formação continuada:

1. Fale um pouco sobre os cursos de formação continuada de professores que o município de Cambé tem oferecido.

2. Esses cursos têm de algum modo contribuído para sua prática pedagógica em sala de aula? Justifique.

3. Quando planeja suas aulas, você leva em consideração os momentos de aprendizagens proporcionados nos cursos de formação?

() Sim () Não

Se sim, indique dois exemplos:

4. Descreva um cenário de um curso de formação continuada ideal para o aperfeiçoamento profissional de um professor.

V. Sobre a proposta curricular de Língua Portuguesa, da rede municipal de ensino:

1. No ano em que atua, o que considera como objeto de ensino centralizador das ações didáticas na disciplina:

() o texto

() a gramática

() as práticas discursivas

() os gêneros textuais

2. Quais as mudanças percebidas por você na proposta do plano de trabalho? Assinale pontos positivos e negativos?

3. O que você considera como a maior dificuldade para realizar o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa? Enumere pela ordem de importância.

APÊNDICE B –

Relato de Memória da Pesquisadora e Transcrições dos MFI's

1º encontro- MFI**Data: 31/03/16****Relato do encontro, pois neste dia o gravador não funcionou.**

Neste encontro apresentei a proposta de trabalho e pesquisa. Entreguei um questionário inicial e o termo de consentimento livre e esclarecido.

Os professores se mostraram muito interessados em aprender sobre a “forma ideal de planejar” as aulas de língua portuguesa.

De início, o prof. “E” me entregou um caderno de seu aluno que mostra as atividades de ensino realizadas nas aulas de língua. Propôs para que eu avaliasse se estava certo a condução da sequência didática de ensino e para que eu assinalasse demais orientações... Em meio a ação do prof. pedi para que relatassem suas angústias, dificuldades e necessidades. Então, destacaram a dificuldade de realizar um trabalho articulado com a gramática/análise linguística e ortografia. Em seus relatos chegaram a verbalizar que a dificuldade na análise linguística é por não terem conteúdo, não dominarem os conceitos dos conteúdos que devem ensinar, isso dificulta planejar, decidir a forma de aplicar o conteúdo (transposição didática), elaborar e propor atividades de ensino e com sistematização, pois não entendem a forma/o como proporcionar a sistematização do conteúdo. Questionam: que atividades proporcionam a sistematização com a efetiva aprendizagem dos conceitos?

Verbalizaram ainda que agora, com o do Plano de trabalho (PT) foi possível uma melhor direção do que ensinar, pois antes ficava aberto demais e não conseguiam enxergar sobre os conteúdos a ensinar e aonde chegar com o ensino de cada conteúdo. Assinalaram também o auxílio que o PT trouxe, porque agora ele sinaliza características do gênero de texto que antes ficavam em dúvidas, até por não dominarem o conteúdo, pois tinham que buscar essas informações sozinhos pelo estudo e baseados no senso comum. Mas reconhecem também que mesmo com toda essa “facilidade” do PT, isso não justifica o pesquisar pelas características dos gêneros de textos, pois agora eles têm que estudar ainda mais sobre os

objetivos e conteúdos sinalizados de modo a atender o que está prescrito. Se sentem mais assegurados no que ensinar... a dificuldade está na forma de ensinar...

Perguntei sobre a planificação do PT, se têm dúvidas sobre algum termo? Como estão manejando? Disseram que entendem o agrupamento, mas olham, dirigem a atenção somente aos objetivos de aprendizagem e conteúdos... Vão “ticando” o conteúdo dado. Contudo, verifiquei que não observam, leem o documento na totalidade. Neste momento, já demonstrei por meio de um exemplo que é por isso que talvez não consigam articular os conteúdos, pois observam fragmentos.

Para demais encontros ressaltaram a necessidade de montar com eles sobre o ensino do próximo gênero de texto- Regulamento, pois eles mesmos não têm conhecimento do gênero, o que trabalharam até o momento (Fábula) diz conhecerem melhor o que ajuda na elaboração da sequência didática.

Finalizamos esse primeiro momento combinando sobre as datas e horários dos próximos encontros.

TRANSCRIÇÕES DOS MFI'S

2º encontro

Data: 07/04/2016

P: tá, nós vamos ver sobre os regulamentos, né? Ontem, na reunião as coordenadoras disseram, principalmente a j., “não tem nada de regulamentos”, está tão difícil montar”.

A2: eu ainda achei algumas coisas ontem.

P: é: o importante é vocês já terem selecionado alguns gêneros de textos, aqueles, daquela seleção, o que é que eu vou levar para sala de aula de regulamentos!

A2: então:: eu achei o regulamento, mas tem quatro folhas. Ó! Isso aqui foi o menor que eu consegui achar .

P: é?

A2: nessa sequência didática que eu tirei do portal.

P: ah, tem um regimento, tá!

A2: é.

P: o regulamento da própria escola ?

A2: é ó, aqui tem.

P: quando os alunos(...)

A2: o menorzinho, ó!

P: e o regulamento da escola, eles não entregam no começo do ano aqui ?

E: esse ano não foi né?

A1: esse ano não!

P: esse ano não foi?

A2: eu vou lá perguntar.

A1: ano passado foi.

P: as meninas devem ter, porque seria bom a gente trabalhar com o regulamento da própria escola.

A1: aquelas regras básicas entram como regulamento, aquelas regras bem básicas, assim tipo: comportamento, uniforme.

P: regulamento.

A1: essas regras bem básicas.

P: é, tem algumas que a gente chama de regras de convivência né?

A1: é.

A2: é.

A1: é. São mais essas que são enviadas.

P: é.

A2: do que é feito na sala né?

P: é porque o regulamento é composto né, as leis são regulamentos né? É dos comportamentos né? Aqui ó o regulamento geral do aluno que é isso que você tá falando né? As escolas também tem movimentação. É que a gente precisava. Eu acho que é bem bacana mostrar pra eles os vários tipos de regulamento, regulamento do aluno o regulamento de um de um prédio de um condomínio.

A1: entendeu?

A2: então, mas será que dá pra resumir, porque é grande né?

A1: é enorme.

P: então:: todos grandes!

A1: todos.

A2: então, não dá pra pegar só umas partes importantes?

P: será que a gente não acha na internet alguns bem mais, porque quando eu, quando a gente foi montar esse plano de trabalho (pt) a gente não acha nada mesmo, sobre regulamento. E aí o que eu fui fazendo... Eu fui pegando vários tipos de regulamento, olhei a regularidade dele e fui montando.

A1: tem muitas coisas que eles se repetem, não se repetem?

P: se repetem.

A2: vamos ver se minha internet vai funcionar.

A1: acho que o meu lá tem umas dez doze dicas.

P: é que nessa, entra sanção, entra direitos...

A1: isso.

P: entra um monte de coisas.

A1: entra sanção, os direitos...

P: deixa eu ver.

A1: os deveres, as penalidades né?

P: isso, isso que são marcados. Regulamento do uso de um (...)

A1: regimento de uso interno da escola, mostra o uso interno de dentro uma escola.

P: é um regulamento. É que aqui a internet não vai funcionar né.

A1: a gente podia conseguir um de uma empresa. O regimento da escola, do uso interno da escola, o regimento de um condomínio, eu tenho do meu.

P: o regimento interno da escola eu tenho um modelo aqui. Ele é enorme, né.

A1: é.

P: o regimento interno.

E: ahã.

P: mais a gente pode pegar é aquele regulamento que dá no começo no início do ano que é mais fácil... É mais curto pros alunos né? E tem todos os direitos, deveres, assim...

A2: ahã.

P: a internet não vai pegar aqui eu vou, eu vou ver, eu tinha um material, deixa eu só achar ele é tanta coisa, que a gente vai...

A2: ahã.

P: que daí a gente vai perdendo.

(silêncio)

A1: regulamento de promoção é valido? Tem umas promoções e daí tem os regulamentos.

A2: ahã, as regras.

P: as regras.

A2: né? São mais curtas.

P: ahã, ok. A gente precisa selecionar!

A1: por exemplo, você vai participar, vamos supor, de um concurso, de um trabalho, lá tem o regulamento .

P: isso.

A2: ahã.

P: isso.

A1: o que você pode fazer, o que você não pode.

A2: é que eu vi aqui promoção, “eu curto o verão com o contur” (risadinha). Nossa:: meu face tem um monte.

a1: noventa e oito. Meu crédito tá acabando.

A2: eu curto bonito (...).

(silêncio)

P: porque daí, nós já tendo selecionado... Achei agora, deixa eu ver aonde tá.

A1: ó, o acerto dos regulamentos utilizados no acerto de pessoas participantes, de um determinado grupo de participantes (...)

P: ahã. Deixa eu ver se é esse aqui.

(silêncio)

P: carta de solicitação e regulamento.

A2: regulamento do faustão, pepsi pode ser agora.

P: eu vou ver se aqui nesse material que eu tenho, eu já tenho algumas coisas de regulamento.

P: artigo (...)

A2: ah, enfim é grandinho.

P: direitos.

A1: reconhecer que a linguagem utilizada é culta pra que seja facilmente (...)

P: culta.

A1: culta para que seja facilmente...

P: á tá.

E: para que seja facilmente e dúvidas (...)

A1: nossa, é tanto regimento interno.

A2: o que que pode ser um regulamento para um concurso de (...)

A1: por exemplo: um concurso de beleza que geralmente modelos fazem.

P: de miss também.

A1: miss também tem todo um regulamento... Mas daí é mais fácil ter todo esse trabalho é tirar de dentro da escola que é bem da vivência deles.

A2: ó, é tudo muito grande mesmo.

E: né "t", a gente apresenta todos mais pra fazer todo esse trabalho da retirada de dentro dos textos é mais fácil o da escola né?

P: e, também, a gente pode usar esses outros, porque daí a gente faz fragmentos, porque daí a gente vai ter, ele vai ter acesso ao o que é um regulamento as características e eles verem sempre assim. Olha os gêneros que vocês forem selecionar pra trabalhar com eles, o que que este tem parecido com este, porque o gênero.

E: hum.

P: se há característica pela recorrência, então se a gente for ver ele é um texto instrucional né?

A1: é isso que eu tava vendo aqui.

P: ele é um texto instrucional que indica ordem né. Geralmente ainda os regulamentos eles diferem dos instrucionais: receitas, bula de remédios, montagem,

aquelas instruções de montagem, por conta que ele é explicativo né? Bem mais explicativo.

A1: ahã.

P: ele tem na prescrição e explicação né... Tem leis que a gente pode pegar.

(silêncio)

P: vamos ver aqui o que eu acho...canção

(voz ao fundo)

(batida de porta)

P: acho...relato.

E: tem mais uma ou tem duas? É o original, eu tenho lá na outra escola.

P: relato ...

(conversa bem baixa)

P: eu tenho essa estrutura mesmo da sessões dos capítulos...ó nos sempre vamos mostrar o todo pra eles, né? O regimento né, escolar é isso que vocês estão dizendo ele é composto por vários itens e ele é extenso demais daí trabalhar com os alunos a gente pode tirar o capítulo dos alunos né. Olha, estamos retirando legal a gente faz cópias desse documento aqui pra que eles manipulem, pra que vocês levem bastante tipos de regimentos pra eles e, aí, na hora deles trabalhar com o texto, mesmo a gente vai fazer esse recorte do capítulo, dos alunos vai tirar os direitos, os deveres. Ó e não fica grande das proibições das sanções e isso aqui ó. Se a gente conseguisse até porque tem aqui os espaços, né?

E: é.

P: se ele fosse redigido assim, daria até menos.

A2: menos folhas.

P: menos. A gente trabalha até aqui né, mais é legal até a gente... Eu tenho aqui.

A1: é bom ter salvo no computador.

A2: é que a "p." Não tava lá.

P: eu tenho um regimento aqui, até fictício deixa eu achar ele aqui no computador.

A1: eu acho que eu tenho lá em casa também.

P: que é do...

A2: eu tenho um da outra escola, que é uma folha só.

A1: eu tenho um que é da outra escola, da outra região.

P: esse aqui é aquele que eles fazem no começo do ano

P2: é bacana trabalhar.

P: bom dia, tudo bom.

Diretora: não vi que vocês estavam aqui.

P: não... Pode entrar!

Diretora: ele vai medir pra ver onde fica a grade aqui.

P: pode entrar.

A2: aquele regulamento que...

A1: tem, muda pro da outra escola.

P: ó, deixa eu ver.

(conversa ao fundo)

A1: hum, é que aquele lá é infantil né? É menor.

P: tá.

E: mas eu acho que aquele lá a gente faz diferente. A gente tem um grande assim, ai do grande a gente fez um pequeno.

A1: acho que aquele lá tem...o manual do aluno t entra como regulamento.

P: o manual do aluno...

A1: de certa forma o manual do aluno ele é...

P: o manual do aluno acho que ele compõe.

A1: é porque ele...

P: manual né? Como se ele fosse instrução.

A1: isso

P: porque ele vem da instrução.

P1: porque nele vem escrito o que pode o que não pode então.

P: sim ó, eu tenho um aqui que da pra fazer um copiar e colar de um texto só e ele é o mesmo.

A2: ahã.

P: a cópia a gente tira agora (conversa ao fundo). Eu lembrei de uma coisa, na agendinha da minha filha no começo da agendinha dela tem escrito esse regulamento, de início, assim tem também outros modelos. Qual outro regulamento você achou? Algum aqui não só esse...regulamento geral do aluno, regulamento é que a internet aqui não pega, vocês usam internet onde? Aqui?

A2: lá na sala da "c."

P: lá na sala da “c.” A gente tem que ter os textos, porque se não a gente não vai conseguir montar a sequência sem os textos. Então a gente precisava primeiro a pesquisa de puxar esses textos.

E: a gente tem esse modelinho só

P: o que é isso aí

A2: de condomínio .

P: aí regulamento de condomínio ele termina aqui.

P2: é só esse pedacinho.

P: aí ó, esse é um texto muito bom pra trabalhar ó.

A1: suscito.

P: suscito.

A2: ahã.

P: então, a gente tem um regulamento do aluno, esse daqui você tá procurando aí..

E: procurando um de promoção.

P: ótimo, não vou mexer nesse aqui, vai que para, vai que para... Será que se eu mexer aqui ele para.

E: a tim não permite.

P: a gente precisa ter todos os textos, porque a gente vai abrir os textos assim... Todos os regulamentos pra gente poder ver as regularidades que estão aqui colocadas de trabalho e aí a gente monta a sequência didática. Ó, a gente tem o regulamento.

A2: não é muito grande ó, tem esse aqui.

P: esse aí, e qual?

A2: vê se esse aqui é igual a esse aqui.

P: este regulamento. Entrega todos: o contrato de locação, do edifício, contrato de locação...

E: é o mesmo.

P: contrato de locação é regulamento?

A1: é regulamento.

A2: os apartamentos e edifícios...mas é o mesmo, ó.

P: ah, é o mesmo, essa é a continuidade. Quinto não, aqui ó, artigo quinto.

A2: o edifício.

P: é porque é o regulamento do condomínio e esse é o contrato de locação. E aí nos temos que pensar assim ó, sempre na situação de produção, porque toda proposta hoje de trabalho na sequência didática de ensino com o gênero, a gente imagina primeiro a situação de produção... Em que situação de produção que nós vamos colocar os nossos alunos pra que eles produzam o regulamento. Então, quanto mais real essa situação de produção, ela também pode ser criada fictícia. Eu posso fazer produções com eles de regulamento interno da sala depois que, daí, eles entenderem os passos dos regulamentos, eu posso montar o regulamento interno da sala, eu posso. Nós vamos colocar eles pra olhar o próprio regulamento da escola e de repente propor alterações no regulamento da escola, né? E quais outros tipos vamos pensar, fazer até um novo regulamento, propor um novo regulamento pra escola, tá vendo? Então, a gente pode pedir regulamento, de repente, para que... Para o uso de materiais das aulas...

E: das aulas, da cantina.

P: das aulas, da cantina. A gente pode tá colocando várias situações de produções para o aluno.

E: esse aqui é mais curto a cara do brasil, é uma promoção quer ganhar uma viagem com tudo pago.

P: hum.

E: ó.

A1: esse é o da beleza.

A2: promoção de viagem. Não, esse é promoção de viagem o de beleza eu achei, mas muito grande... Compensa mais as imagens, muito grande.

P: promoção.

A2: aqui também propôs fazer um time de leitura.

P: olha só que legal!

A2: time de futebol, regulamento desse time.. Time de vôlei.

A1: aqui eu achei um da...

A2: jogos pedagógicos.

A1: contrato individual de trabalho, três folhas e meia.

P: vamos fazer assim ó, a gente tem que tirar essas cópias aqui.

E: pega pra salvar.

P: isso.

P: tira suas cópias que daí já é diferente, não fica sempre preso no mesmo estilo ó, de de ...

A1: na verdade esse aqui contrato de trabalho de uma empresa, sabe...

P: regulamentação da participação de um concurso.

A2: regulamento de promoções.

P: de participação de concurso.

E: regulamento de promoção.

P: esse é de trabalho.

A1: é, por exemplo: você vai contratar um empregado ,daí tem aquele pode não pode...

P: é, ahã, esse também.

A1: que tal esse tem três páginas e meia.

P: nossa, a gente começou a abrir, começou a surgir um monte de regulamento, como nossa vida é regulada (risos).

A1: em casa a gente não acha nada.

P: nossa vida é totalmente regulada.

E: ai, ai...

A1: será que se eu colocar o cabo direto no computador imprime?

E: não, você tem que salvar a foto é foto ou o documento.

A1: documento.

A2: ah, então, não.

A1: mas e aí, posso pegar?

A2: abri.

A1: já tá no download acho que dá pra imprimir direto.

E: ahã.

A1: não manjo das tecnologias.

A2: di lucio pizzeria limitada localizada na rodovia br ,cento e dezesseis, cpf, cnpj, apresenta o seguinte regulamento: disciplina única e exclusivamente a promoção, cardápio felicidade seu objetivo é premiar e valorizar o cliente fiel e apreciador das pizzas de lucio.

A1: regulamento.

P: esse tá legal hein, salva ele.

A2: ou seja quando o cliente completar os dez (...) Da mesma cor com...

T: é, procura algum prêmio que eles possam participar.

A1: ah, legal.

P: poxa vida hein, cadê o cartaz do seara?

(silêncio)

A1: não sei.

P: os alunos estão participando... Porque é mais o quinto ano não é?

E: ahã.

P: porque lá tem um regulamento.

A1: hum::

P: para o concurso é bem bacana, as meninas têm além "I".

A1: tem aquele um da televisão também.

P: televisando o futuro é uma linguagem, a gente leva duas linguagens próxima a eles, do mundo referencial que isso é muito bom pra eles.

E: ahã.

A1: verdade.

P: e aí, as outras linguagens e esse aí que você viu também é legal.

E: é legal. É, de pizza é pequenininho.

P: é.

A1: é com a rede massa, esse seara, né?

P: é, é...

A1: da rede massa né?

P: será que se coloca prêmio seara...achou já?

A1: achei prêmio seara.

P: a "I." E as meninas têm o folder que vem todo o regulamento inserido.

A1: ah, é mais fácil.

P: tem o da água, tem um outro?

E: olha esse, que legal.

P: tem um outro da água.

A1: aquele pingo d'água?

P: do pingo d'água. Vamos lá pegar com ela, aí a gente pode fazer, aí a gente escolhe agora, né? Acho que a maioria dele a gente já tem, né?

E: é.

A1: eu vou imprimir esse daqui.

P: tá e já pega com elas.

A1: tá.

E: esse aqui é legal, quem vende texas ganha muito mais. É de tampinha, promoção de tampinha, a cada tampa vale cinquenta centavos e a cada vinte tampas são sessenta reais.

P: dá até pra vocês trabalharem a matemática depois, legal.

E: é

(...)

A2: aqui é um texto mais curto, com as etapas.

P: legal.

A2: lubrificante cinco estrelas do brasil... (silêncio) fazer matemática com a tampinha, promoção de cadeira pra crianças.

P: nós temos esse com regras, esse modelo de regulamento interno de condomínio...

E: ahã.

P: os apartamentos, do edifício possuem destinação (...) A tá é só maior.

E: é.

P: ahã.

(silêncio)

P: daí a gente faz recortes: manual geral do aluno constituindo o desdobramento do aluno, regimento escolar que é aquilo que eu falei que mostra todo e retiro só dos alunos...

A2: a tá.

P: foi retirado do maior?

A2: é verdade.

P: tá vendo, bem legal ó, conduta (...) Em sala, esse ainda tem mais coisas... Recreio, regras de convivência, organização do ambiente, faltas graves, a gente pode tirar deles mesmo.

E: deles mesmo, ahã.

P: bem legal esse, tá legal.

E: esse aqui regulamenta brincadeira de criança.

(silêncio)

P: aí agora, a gente tendo, a gente abre...

A2: e monta.

P: as regularidades.

P: ó tá carregando aquela ali.

(som das vozes muito baixa)

P: vamos ver aqui, conhecer os tipos de regulamento... A gente vê aqui (...) Reconhecer que os regulamentos utilizados por pessoa de um determinado grupo, ó, aqui a gente sempre tem que trabalhar isso com o aluno: pra quê que é? Pra quem foi escrito? A gente vai tirar essa parte dos alunos: pra quem, o que foi escrito...

E: ahã.

P: esse outro, linha de promoção... A quem se dirige? A que público se dirige? Crianças podem participar? Que faixa etária pode participar? Foi escrito para quem? O de condomínio, é para quem foi escrito? A linguagem utilizada é para os moradores? Mais quem também tem que ter acesso a elas?

A2: ahã.

P: quem tem que saber será as crianças que moram, tá vendo pra quem foi escrito?

E: é.

P: cada regulamento determina né?

P: ó, ações, instruções, estabelecimento de regras, organização, reconhecer que o assunto dos regulamentos é o conjunto de regras para o funcionamento de um determinado grupo, organização, estabelecimento empresa, por tanto está relacionado com a atividade a que pertence. Aprender o sentido global do texto, respeitar e regulamentar leis e ordenar ações passo a passo e indicar procedimentos, instruir modos de operacionalização, estabelecer regras dentre outras, reconhecer que a linguagem utilizada nos regulamentos é culta e denotativa, que seja facilmente entendida por todos sem originar ambiguidades ou dúvidas. Isso é uma característica fundamental.

E: isso é o mais difícil né?

P: que se gerar ambiguidade como é que vai tomar decisão numa situação, levar eles a pensarem nisso. Reconhecer as características composicionais dos tipos de regulamentos. Há dois tipos os gerais que regulam atividades associativas ou as instituições, aqui o regulamento da escola, são constituídos por normas gerais, competências, direitos, deveres, (...), dá pra gente colocar e demonstrar certinho os

parciais que regem setores particulares como o regulamento da sala de aula regulamento da biblioteca.

E: ahã.

P: olha o regulamento da biblioteca são constituídos por obrigações a cumprir, contém títulos e subtítulos para núcleos informativos que é o caso...

E: informativos né, que é o caso sanções que é a quem se destina né? Ao aluno, professor, funcionário?

P: isso. Reconhecer que os regulamentos utilizam recursos tais como: uso de numerais ordinais e cardinais, demais denotações gráficas, uma linguagem jurídica né?

E: ahã.

P: muitos são, alguns são, eles vão ver isso, alguns são linguagem jurídica então, assim, eles são/ tem artigos, de repente tem um símbolo assim que é um numerizinho assim? Um que é um símbolo e como que chama isso dentro de um artigo? Depois tem esse símbolo aqui, que tem um corte eu acho que são os parágrafos...

A2: e eles vão ter que reconhecer todo esse conjunto?

P: reconhecer que os regulamentos utilizam recursos tais como: uso de numerais, utilização de verbos no futuro do indicativo do imperativo e do infinitivo para indicar ordem ou conselho, pode vir as formas verbais e daí a gente vai achar, procurar essas formas verbais dentro do que a gente selecionar tá?

A2: tá.

P: vê se são realmente essas formas, identificar o uso de terceira pessoa, é isso, vai tá sempre escrito para o outro né?

A2: bem pessoal.

P: isso é perceber que os regulamentos predominam os imperativos. Olha que legal, de ordem né? Estabelecendo ordem, ação, perceber que o desencadeamento no texto depende da subdivisão dos temas, propriedades a serem tratados, reconhecer o emprego das palavras (...) O uso de pronomes e palavras sinônimas...

E: ok.

P: perceber que terceira pessoa dá a ideia de pessoas em geral e não uma pessoa em particular, olha a ideia então...

E: ahã.

P: de lá, puxa pra cá as vozes, isso da ideia de que? Da impessoalidade não é?

E: ahã.

P: foi escrito pra um público em geral, por isso dá ideia da impessoalidade, escrito por terceira pessoa. Qual que é a marca da terceira pessoa? A gente vai entrar nesses estudos com eles, localizar vozes de instâncias, então aqui... É esse regulamento do edifício, que vozes aparecem nele? Será que é uma voz social? É de uma empresa?

E: ahã.

P: então a gente vai ter que identificar. E o que que marca? Onde eu vou reconhecer que a voz é de uma empresa? E como é que chama a pessoa que é eleita pra cuidar do condomínio?

E: síndico.

P: o síndico. É a voz do síndico?

E: é do síndico.

P: nesse momento é a voz...

E: ahã.

P: ou é a voz do síndico representado pela assembléia geral? Tá vendo?

E: é.

P: daí não é a gente só falar. Olha aqui, é a voz, que marcas, que palavras do texto traz essas identificações? Pra gente identificar, então, faz eles perceberem isso no texto.

E: ahã.

P: se é de igreja, secretarias, aprender (...) Intencionais do texto, ordem instrução, conselho, recomendação, estão dentro do texto instrucional, do regulamento, nós podemos ter a ordem, a instrução.

E: ahã.

P: será que é direta será que é indireta?

A2: ahã

P: uma receita fácil.

A2: ahã.

P: do bolo é direta.

A2: direta.

P: né? Ação. Será que num regulamento a ação é direta tanto quanto nessas outras?

E: ahã é mais indireta.

P: então, a gente vai mostrar pra eles isso, talvez é mais ó, entra mais no conselho da regulação.

E: ahã, ahã.

P: pelo próprio prescritivo, ele dá um conselho explicando, explicativo.

A1: ah.

P: então, olha, difere um pouco dos outros textos instrucionais. Olha a criança chegou ao quinto ano, quarto ano e ele viu no primeiro, no segundo, no terceiro, a receita, a instrução de montagem, característica específicas que é mesmo de ordem.

A1: ahã.

P: e determinação direta, e agora regulamento de ordem, de determinação (...) Então vai aumentando e diminuindo o grau de complexidade.

E: daí isso aqui tá trocado.

P: ortografia.

E: daí acho que esse aqui é da fabula, daí acho que tá, aí pro final...

P: nós colocamos por conta de trabalhar que daria pra trabalhar bem mais a questão da fala aqui, talvez nós vamos trabalhar as formas infinitivas do verbo.

E: uhum

P: talvez dê pra gente trabalhar aqui tá.

E: uhum

P: a gente, olha, vamos ver o que eles vão trazer daí a gente vai fazendo essas...

A2: tinha certeza que eu tinha alguma coisa sobrando de regulamento desses.

P: regulamento infantil .

A2: é então.

P: nós montamos um regulamento, pegamos vários pra montar o que regulamento.

A2: nossa, pro próximo bimestre vai ser o quê?

P: quarto ano...

A2: é.

P: deixa eu ver aqui . Quarto ano vai ser ..., hum..., nós estamos mexendo no quadro que vai pro currículo. Ainda estamos avaliando bastante. Quarto: fábula que foi terceiro trimestre, notícia, carta de reclamação e solicitação, muito bom.

A2: muito legal.

P: anúncio e propaganda vai ficar pro terceiro, regulamento agora...

E: uhum.

P: e se eu não me engano, ah, não é pro quinto, acho que pro quarto, entra as duas cartas: de solicitação e reclamação.

E: reclamação.

P: por isso a gente colocou duas, por isso não deixou uma só, porque eu vejo as duas ao mesmo tempo, mas elas são distintas.

A2: diferentes.

P: entre si. Quando a gente de repente só pede e só reclama, mas a de solicitação sempre tem um argumento, o que é que eu estou solicitando.

A2: é entendi.

P: então, é onde entra a solicitação.

A1: porque nós não vamos conseguir terminar isso aqui. A ação do regulamento, aí se coloca mais duas vai ficar...

P: isso é até bom pra gente ir avaliando, a gente já deu uma, porque estava assim, bem repensando são os gêneros do primeiro ano.

A2: é

P: porque a proposta é alfabetizar também.

E: mais é legal.

P: quando nós montamos até pensamos a instrução de jogo. Ela é bem mais complexa que regulamento... Tempos verbais, as variedades linguísticas, aí a gente falou "vamos trocar".

E: ahã.

P: porque a gente tinha pensado o quarto e o quinto período então a gente achou mais fácil o quarto.

A2: ah é.

P: pelas capacidades linguísticas, o que será que dá pra gente ir adiantando?

A2: dava pra começar assim pela introdução da maneira de como levar isso pra eles.

P: de pensar.

A2: de pensar.

P: situação inicial, vamos pensar.

E: se a gente tá finalizando a fábula, tanto é que minha aluna perguntou: “professora a gente vai ficar até quando trabalhando com fábula?” (risos) acho que eles já estão assim não aguentam mais.

P: então, já deu tempo, né?

(silêncio)

P: o que que nos fazemos né, aqui nós nos baseamos no esquema da sequência didática feita pelos por esses autores, por isso que tem apresentação inicial.

A1: uhum.

P: a produção inicial em que avalia a capacidade dos alunos e tudo mais, então nós nos baseamos neles(...)

E: ahã.

P: daí o que que com a prática e conforme nós fomos vendo as necessidades dos anos iniciais que a gente foi percebendo e dirigindo... Que a gente faz a apresentação da situação assim, a gente apresenta o projeto.

E: ahã.

P: a situação em que vai ocorrer. Olha ocorreu uma situação, ela pode ser fictícia ou não. Ocorreu uma situação em que os alunos não estão se comportando na hora do recreio, estão tendo muitos acidentes, as crianças estão se machucando muito.

A1: ahã.

P: pode ser fictício tá.

A2: tá.

P: ou o que é bem perto do real acontecer ,né?

E: ahã.

P: e daí nós vamos, nós estamos pensando que nós temos que elaborar um regulamento para que o recreio seja organizado. Eu suponho então daí já elaborou uma situação de produção.

E: ahã.

P: isso é a situação de produção, apresenta o projeto aos alunos, como será que a gente faz um regulamento para a hora do recreio?

E: ahã.

P: vocês já ouviram falar de regulamento? E se essa é a situação de produção? Daí nos já orientamos que para os alunos dos anos iniciais , eles são pequenos, eles tem que conhecer, ter conhecimento primeiro desse gênero e acesso, que muitos

talvez não tem né? Então a gente fez uma recondução. Qual foi a recondução? Olha, tráz para a sala já os modelos de gêneros de texto que você irá trabalhar.

E: ahã.

P: com os alunos, porque daí já parte de um começo, daí eles já vão visualizando, daí nessa parte de conhecimento que você leva você pode levar vários modelos e fazer uma atividade uma atividade pra eles reconhecerem né?

A2: ahã.

P: regulamento do que todos são regulamentos, porque a palavra regulamento... Então a gente já vai entrando na questão da própria característica do gênero né? E depois de algumas aulas que planejamos pra eles irem já trabalhando aquelas características. Temos que fazer. A gente pode por uma situação de produção coletivo, individual vocês que põem pro seus alunos né? A gente sempre fala assim, e se a gente propor coletivo pra eles já terem um modelo que vai direcionando.

A2: sei.

P: então achamos que o coletivo dirige e você pode tá trabalhando as características.

E: ahã.

P: daí a introdução coletiva e daí a individual aqui, também seria bacana reconhecer o que o que os alunos já sabem sobre esse gênero né?

A2: ahã.

P: também é uma condução que a gente pode tá fazendo /.../

A1: conseguiu imprimir? Vamos ver os tipos? Então, ó, essa tá bacana ó. Do condomínio que a gente pode mostrar, ah conseguiu.

E: esse aqui são os grandes.

P: olha que legal.

E: esses aqui tão sobrando, dá pra ficar pra gente.

P: olha que bacana, ainda bem que tem uns.

A2: é.

P: o dia que vocês forem trabalhar dá pra se organizarem ok? Vamos escolher o que que vocês, quais desses vocês, acho que dá pra levar até pra mostrar. Eu tô conversando aqui com a "a" que a situação de introdução nós temos que colocar na situação inicial né? Do desenvolvimento a gente tem que apresentar essa situação inicial, o que que diz na situação inicial? Olha, pode ser um problema fictício, pode

ser um problema que esteja acontecendo. A gente, pensou: “os alunos estão se machucando muito na escola na hora do recreio então vamos ter que é escrever um regulamento, que informe as crianças para não ficarem correndo tanto, se machucando... Não sei, há uma outra situação que vocês pensam de situação inicial, porque como que a gente vai colocar regulamentos chegar. E hoje, nós vamos dar aula de regulamentos sem nada sem ter uma proposta, porque de se escrever por que esse momento é importante. Todo gênero textual ele se compõe uma característica fundamental dele, é a situação de introdução em que o professores colocam. Então, a gente nunca pode perder esse passo fundamental, esse gênero é um gênero por causa da situação em que o produtor se coloca, por conta da situação de produção: para quem? Em que momento? Para que que eu escrevi? Para quem que eu vou escrever? Então, essa apresentação é o início que vai conduzir ao final. Então, ao final vamos produzir o que nós vamos produzir muitos outros regimentos durante a sequência didática, mas ao final nós vamos o que que vocês pensam ai é com vocês uma situação que vocês aqui conhecem da escola regulamento interno da própria sala regulamento interno da própria sala é bem próximo a deles.

E: é.

P: regulamento interno da hora do recreio...

A2: por que eles têm que ter a diferenciação das regras?

P: do uso de materiais?

E: de convivência, por que na sala tem a regra de convivência né? Que tem dentro da sala, que foi trabalhado no primeiro dia de aula.

P: ahã, a gente pode trabalhar.

A2: por que agora tem outros professores também, daí a gente poderia montar um regulamento em cima disso com o de geografia, tem o de arte, de educação física, às vezes teriam alguns contratempos por causa do caderno, por causa de atividade. Eu acho que seria bem legal.

E: vamos organizar uma situação real.

A2: é.

P: que bacana, até a gente comentou isso na reunião ontem com os coordenadores. É uma situação bacana essa de fazer... Eu saio o professor de arte entra e ai a gente tem que ter uma organização e essa organização vai estar interferindo no

tempo de aula. É uma situação problema. Então como que será que a gente poderia estar resolvendo esse problema. Vocês teriam alguma ideia de como a gente poderia resolver esse problema? De que forma? Escrevendo algo? Como que a gente poderia... Eu acredito muito que eles iriam falar.

E: regras da sala.

A1: fazer as regras da sala.

P: é. Olha que bacana.

E: eles iriam falar.

P: então, nós vamos constituir as regras da sala. Pra constituir as regras da sala, vocês sabem que existem ordens, então, vocês conhecem como a gente pode escrever? Como a gente pode utilizar os recursos da língua pra escrever um regulamento? Será que eu posso escrever é as regras da sala como eu escrevo uma fábula? Começando com certo dia, ou como um conto como: era uma vez? O que vocês acham? Então, são perguntas pra situação de produção, pra instalar a situação de produção né? E aí esse primeiro momento vocês vão desencadear pensamentos por meio dessas perguntas, então vamos trazer, pode trazer o conto... Será o que eles estudaram até o momento, a fábula, o ano passado viram o conto?

E: receita.

A1: receitas.

P: as receitas. Trazem alguns tipos e se vocês colocarem: olha só, será que eu estou com um conto aqui? Será que é como um conto? Vou iniciar a leitura de um conto, ler um conto, será que é como uma fábula ,que a gente está vendo aqui? Agora será que é como uma receita? Qual mais se aproxima? Não é nenhum dos três, mas qual mais se aproxima? A receita, porque a receita se aproxima né? Então, nós vamos organizar perguntas que vai desencadear pensamentos nas crianças e problematizar e, aí, nós já estamos trabalhando com toda essa situação de produção pra que que eu vou produzir um gênero eu não produzo um gênero só porque o professor e a professora vai querer ver no final né, um texto, daí a gente vai em outra concepção de ensino que é a famosa e antiga redação. Nós aprendemos dessa forma. Antigamente era dessa forma... Eu sou mais velhinha que vocês (risos).

A1: minha época também era redação (risos).

P: dissertação. Então, será que é assim? Olha, tem características, a gente viu, a gente sempre traz supondo que vocês estudaram antes. A contraposição, a semelhança, a diferença é muito importante trabalhar para os alunos perceberem. Então, vamos pegar a fábula que a gente estava estudando. Será que é por meio da fábula? E será que a gente vai utilizar os recursos da fábula? O que a gente utilizava na fábula, por exemplo situação inicial... Daí vocês vão fazer o que trouxe esse primeiro momento, chegou a conclusão? A conclusão veio do que? Veio do gênero de texto específico, para essa situação que nós chamamos de regulamentos(...) Então, eles vão, nós vamos ver para que que ele serve. Será que são os regulamentos mesmo que servirão pra que a gente organize, trabalhe com a organização da sala?

A1: o armário a gente dividiu. Os armários e os cadernos. Eles estavam perdidos, assim em relação quando que é história, quando que é geografia ,quando que você vem, quando você não vem. Era muito caderno na bolsa e daí tava tendo muita reclamação disso, deles não terem a autonomia para se organizar com o próprio armário também.

P: vocês fizeram horários pra eles?

A2: ahã.

A1: sim.

P: na mochila, eles começaram e aí eles não se adaptaram.

A1: mesmo assim não tá dando certo.

A2: é que assim, a gente tem sempre o caderno de tarefa que vai sempre na bolsa.

A1: é.

A2: daí a gente tem sempre o livro que fica dentro da bolsa, daí tem uma prova de matemática ou de português. Daí os livros vão ficando todo dia na bolsa.

P: ahã, porque pesa né? Daí eles...

A2: ahã.

P: daí tirar, colocar, lembrar...

A1: ahã.

P: ok. Então vocês podem trazer daí até esse momento, daí de apresentação... Receita e a fábula, pode trazer o regulamento também. Tragam o regulamento também, pra eles perceberem também, qual é gênero que vai, qual é o texto que vai se concretizar para acontecer essa ação, porque qual que é a finalidade de tudo? É

finalizar e para organizar nós precisamos do que? De ter textos escritos assim, assim. Então, olha ali. Eu já estou começando a entrar na finalidade. Então, tragam também a disposição. Colocar no quadro, vocês podem colocar todas as formas assim no quadro vão lendo vão apresentando pra eles. É importante. Assim, de repente, vocês sempre organizarem e pensarem em formas de organizarem a turma para as atividades, por exemplo: esse momento que vocês vão fazer aqui, vocês vão ter a cópia de um conto, de uma fábula e dos próprios regulamentos é de repente em grupos eles estarem agrupados com os mesmos textos, pra eles terem em mãos pra eles irem acompanhando o que vocês estão falando, porque um ponto que vocês apresentaram é que vocês fazem isso, mas os alunos fazem no horário de atividade e o registro vai ficando a parte né? E depois uma forma de buscar de representar isso o registro as próprias questões planejadas aqui do problema. Pode ser questões que vão para o caderno. Já estou iniciando o processo, então, apareceu uma situação...

A2: ahã.

P: uma situação problema, posso marcar, assim, situação problema. Temos uma situação problema hoje, resolveu? (...) Vocês fizeram perguntas, as perguntas vão para o caderno. Eles vão e a mesma medida que vocês vão conduzindo a dúvida eles vão registrando aqui, tá? Nunca percam isso, porque tem ficado mesmo essa lacuna do não registro, não que isso tem que acontecer todas as vezes, mas é importante o registro no caderno, porque é a forma escrita. Ela se originou para quê? Na verdade para lembrar. Ela é um instrumento que faz a gente lembrar, pra memorização, né? Então é importante esse registro, sim:: vamos pensar nessas perguntas agora. Para organizar essas perguntas que vocês estão trabalhando, já estamos trabalhando com um item muito importante da leitura, vocês sabem qual que é? Da leitura? Porque a gente, assim, a gente tem apresentado bastante nos cursos do desenvolvimento tanto das estratégias de leitura, quanto das fases de leitura. A fase principal da leitura, porque, assim, todo texto ele é o reconhecimento da minha vivência de leitor, de mundo, enquanto leitor, e o que está no texto. Tá, então, tem uma primeira fase, a primeira fase da leitura é a fase que nós vamos ativar os conhecimentos prévios dos alunos, que a gente vai levar o conhecimento pra eles daquele texto, né? Para que a compreensão seja estabelecida, porque, de repente, quantos alunos não têm conhecimento sobre aquele assunto que vai ser

abordado e a gente parte de uma concepção de ensino que o texto é diálogo eu estou conversando. Então, precisa do meu conhecimento de mundo e do texto, então, essa é a primeira fase da leitura. A leitura é composta por fases a primeira fase da leitura ela é a fase desse pré..., esqueci agora, me fugiu o nome, mas é a pré-leitura que é que nós ativamos os conhecimentos prévios dos alunos por meio de perguntas e respostas, por meios de imagens, conhecimento que vocês estão aprendendo já. É um processo de pré-leitura, tá? Que vai acionar os conhecimentos prévios, para depois o aluno entrar em contato com isso aqui ó:: eu vou trabalhar as questões de leitura propriamente dita, que é a de compreensão. Tem a compreensão literal e a compreensão inferencial. A compreensão literal ela vê o que está presente aqui no texto, literal. A gente não brinca? “literalmente você falou” que é literal quer dizer o que está aqui, no corpo do texto e as inferenciais são questões em que o meio vai se distanciando um pouco desta e nos vamos para as implícitas que a gente fala. Já vai dando próximo a interpretação. A outra fase é a fase da compreensão ela é antes da interpretação, por isso tem essas fases. Na interpretação o aluno tem que ser capaz de fazer um julgamento, por exemplo você acabou de ler um texto enquanto leitor e agora sou capaz de fazer um julgamento a respeito disso. Ah, não concordo com a ação, vamos pegar a situação política, então, eu já sou capaz de falar sobre isso, porque eu entendi tão bem que eu consigo sintetizar o que o texto trouxe e fazer um julgamento, uma reflexão, isso é interpretar. Então tá vendo? A gente chega muito pouco nesse assunto de interpretação com nossos alunos e a última fase é a de retenção a retenção é quando eu me aproprio. Li vários textos referentes ao mesmo assunto e agora sou capaz de escrever sobre ele né? Essa então é a fase mais difícil de se chegar. Então, a gente trabalha com essas fases na leitura. Então tem questões dentro dos gêneros de texto que faz eu trabalhar cada fase da leitura com o meu aluno não adianta eu ir lá primeiro na fase inferencial, há uma ordenação nas questões. Proporcionar uma ordenação de questões pros meus alunos em que a fase inferencial vem antes da compreensão literal, porque eu preciso partir daqui para haver o grau de complexidade. Então a questão de perguntas também tem que ser ordenadas. Eu vou trabalhar isso com vocês e eu vou apontando olha agora aqui no planejamento nós temos ó, pré-leitura, estamos trabalhando essa fase da leitura, ativar os conhecimentos prévios, agora a compreensão... Dentro do gênero como é

que a gente vai trabalhar a compreensão com os alunos? Ó, essa atividade aqui está trabalhando compreensão no contexto de produção do gênero textual. Compreensão. Essa atividade tá trabalhando com o conteúdo de planificação do texto, do gênero de texto, ela tá trabalhando o quê? Compreensão. Tá, gente vai montando as atividades e a gente vai, eu vou conversando com vocês a respeito disso, tá? Então vocês querem montar as perguntas ou a gente fica com esse todo e eu acho que é bom a gente ir saindo com o trabalho? O que é que vocês acham? Né?

A2: pode ser.

P: a gente vai saindo junto com esse trabalho, então vamos lá. Não sei se vocês gostaram da ideia? Têm outras ideias pra poder fazer esse momento da situação inicial

A2: tá ótimo.

P: tá, então a gente vai apresentar a situação inicial pros alunos apresentando esse problema?

A1: na sua aconteceu a mesma coisa? Na sua sala?

P: bom.

A2: não. Os pais não me contaram, mas tem uns que ainda cobram.

A1: mas acontece.

A2: acontece. Eu tenho uma aluna que eu tenho que ficar perguntando... Alguém quer deixar o livro no armário? O caderno?

E: é eu acho.

A2: gente, nós não vamos ter aula, coloca o caderno dentro do armário. Tem tarefa? Senão tem, deixa dentro do armário.

P: ahã.

E: até a questão de tirar o caderno do armário também, porque quando troca de professor eu vou lá no armário, retiro o caderno e dou pra eles entregarem.

A2: também.

E: a professora ... Já. Não, vocês vão lá e já pegam o caderno. Eu fiquei olhando... E falei “meu deus vai ficar tudo copiando do quadro” e o armário já estava aberto atrás.

A1: ahã, a gente vai ter que explicar pra ela.

E: é.

A1: a situação.

A2: é.

P: eu não sei ...

A1: qual a proposta que a gente vai estar fazendo pra trabalhar a língua portuguesa?

P: isso, isso.

A1: pra ela não achar que a gente está interferindo no trabalho dela.

P: é, vai ter que conversar.

A1: vai ter que conversar.

P: e é uma proposta pra melhorar, ó...

A2: é sim.

P: a organização.

A2: é.

A1: é.

A1: não é só na nossa, mas na de todos.

P: é? Eu estava pensando aqui, e eu não sei, mas eu acho que a gente vai poder até colocar um subtítulo como organização mesmo. Eu não sei se no regulamento, dá pra gente colocar isso. Agora que a gente vai ler e perceber essa regularidade. Mas colocar, por exemplo: instituir um..um ajudante. Não tem um ajudante do dia? Então, a gente vai instituir e isso vai estar recomendado, vai estar regulamentado. Então vai ser instituído um ajudante do dia, que aquele ajudante do dia, não sei, vai ficar responsável pela falta do professor, ou o que vai entrar, porque por exemplo, não tá tendo problema assim, também que é bom pra a gente conhecer né? De tempo, porque o tempo...

A2: ahã.

T: porque o tempo deles é muito curto e aí tá tendo problema, assim: eu sento até eu fazer a chamada... E assim vocês que são regentes, um olha e fala "hoje faltou o João, Ana". Então, o ajudante do dia da chamada, podemos chamar assim, não sei o professor regente dois vai entrar na sala, ele já vai informar professor regente dois. O professor vai chamar ajudante da chamada, "professor faltou esse, esse e esse" e professor vai rapidinho abrir a pauta dele e só colocar falta pra esse e depois ele vai colocar presença pra todos pra agilizar o espaço-tempo da aula, tá vendo?

A2: ahã.

P: você pode colocar na organização: instituição do ajudante da chamada, a gente pode colocar, não sei, o ajudante que você falou da organização dos cadernos...

A2: ajudante do dia, né?

P: não sei como vai ser o funcionamento de vocês na sala né?

E: eu acho que tem que ter, porque...

A2: ajudante do dia.

E: porque a criança já sabe como a gente trabalha, né? Então, vai ser pensado. Vamos supor assim: ele sabe que nos armários os cadernos são divididos? Os espaços aonde colocar? É até mais fácil. Imagina vinte no armário.

P: ahã.

E: ele vai retirar e vai entregando.

T: uhum.

A2: trinta.

E: pois é trinta (risos).

P: ahã.

A2: o meu problema é diferente.

P: a gente pode..

A2: ninguém faz a chamada. Como eu não entro na sala de quarta-feira a chamada acaba ficando sem fazer.

P: uhum.

A2: eu fazia na aula dela, mas ninguém fazia na minha aula, só eu que fazia.

P: a tá.

A2: daí eu fiquei sem fazer.

P: entendi.

A2: mais eu vou perguntando: “quem faltou hoje?”

P: é porque a falta vai contar no seu livro não do regente dois, porque ali que vai conter todas as informações. Então vamos lá e vocês tem que ter ideia. Assim nós vamos trazer pra eles que contos, fábulas, que tipo de textos vocês vão pegar, colocar?

A1: eu não sei..

P: daí depois dessa seleção vocês fazem, pode ser?

E: pode.

A2: pode.

P: daí depois vocês vão fazer, não precisa agora selecionar, é depois.

A2: ahã.

A1: ahã.

P: vocês selecionam pra organizar a aula. Pode ser? Tá?

A1: pode selecionar os mesmos, os três daí?

P: pode.

A1: pode né, é até interessante.

P: pode. Fazem cópias né, e quem vocês vão colocar? Organizem também a sala de aula, conforme essa proposta. Os grupos, onde vão ficar com os mesmos textos que eu estou colocando aqui enquanto professora, porque eles vão ter que olhar né, todas essas questões que vocês três vão colocar aqui. Eles vão ter que ir olhando e registrando no caderno né.

A2: ahã.

P: vocês podem preparar o quadro e deixar e fazer as perguntas do lado né? Explica a situação e faça as perguntas do lado, aí eles já vão copiando, já vão respondendo junto com vocês as perguntas nesse momento, tá? Daí vocês organizem, então, assim a ideia está colocada inicial da situação ok. Da situação inicial como a gente pode iniciar. Nós mostramos e fizemos os alunos chegarem a conclusão por meio de perguntas que é o regulamento. Vai ter o regulamento aqui. É a melhor forma, nesse momento vocês poderiam já estar de repente, uma sugestão, mas vamos ver o que vocês têm de sugestão com os regulamentos com todos os tipos.

A2: ahã.

P: e já iniciar o trabalho da característica do regulamento, a gente já pode começar a entregar esses regulamentos e começa a (...).

A1: tira algumas informações deles?

P: a tirar algumas informações das próprias características, trabalhando contextos de produção, histórico, né? Todo esse contexto aí de situação. Daí a gente elenca, aí agora por onde a gente vai começar, daí eu preciso que vocês vão falando, que a gente vai montando.

A2: tá.

P: tá, é esses daqui ó. Eu não sei se a gente tem mais lá na secretaria, de repente a gente pode trazer até mais, mas tem um número bom. Deixa eu ver esse do lar. Ah, e leva o portfólio pode ser que...

A1: ou levo os dois juntos mesmo?

P: olha que legal nesse momento, vocês forem trazer o regulamento. Vocês vão trazer a questão do suporte, um regulamento ele pode estar dentro de um regimento maior. O regimento escolar que tenha um regulamento que aqui é um regulamento né? Um regimento é um regulamento.

A2: regimento é a mesma coisa que regulamento?

T: uhum::: ele regula ação né? Prescreve, ele explica, regulação né? Então olha eu tenho que trazer o suporte pra mim pra eles visualizarem da onde eu estou tirando, então já vai estar trabalhando uma questão do contexto de informação que é a circulação desse gênero.

A2: ahã.

P: então, é nesse momento que vocês já podem estar de posse com os gêneros de textos que vocês vão trabalhar ao longo da sequência didática apresentando pra eles, né? E aí já começa com essas questões do contexto de produção, circulação que é o suporte, por exemplo, aqui vamos ver um exemplo esse aqui, porque ele é o que um portfólio.

A2: é.

P: um portfólio traz o quê? Que será que traz um portfólio? Vamos ver né? Daí vai pegar pra ver, não esse aqui. Não traz regulamento interno? Tá vendo o regulamento está a parte. Ah, esse é da televisão, aquele ali não é, não traz o regulamento, não sei o que que vocês acham... De repente, trazer regulamentos dentro de suportes pra eles visualizarem, porque aonde que circula um regulamento interno de um condomínio? Num mural? É o suporte que ele fixa né? Onde que está o regulamento interno de um concurso? Na própria página (internet) que é o concurso? Eu posso ter o veículo pode estar disponível na internet, então, eu vou trabalhar todas essas questões com o aluno. Então, vocês levem os regimentos e daí em cada, vamos lá vocês tem algumas formas de regimentos aí? Ok. Vamos olhar como é composto esse regulamento, né? E olha mais, ó professora, aqui não é regulamento, está escrito regimento não regulamento. Vamos olhar dentro desse regimento o que que compõe né. Porque gente, para o aluno é muito difícil entender uma capa de sumário, eles não sabem a importância de um sumário e você já vai trabalhando esses conceitos. Também isso aqui é um índice, esse é um sumário e pra que que eles servem? Pra eu achar a parte que me interessa? Para organização? Então, vamos folhear o que que vocês acham. Olhem, tem

organização? Vocês fazem a leitura com eles vão tirando as informações que que vocês acham. Ele pode ser um regulamento? (...)

A1: isso.

P: o dentro dos direitos, deveres, proibições e sanções. Entra pra mim no dos alunos. Vamos lá. Em que página que a gente vai... Gente, tudo isso daqui é importante pra eles entenderem e aprenderem manipular o gênero. Da onde ele vem? Muitos chamam essa parte que a gente está fazendo de conceito letrado. São conceitos letrados, a gente tá letrando a criança para o uso desse artefato né? São conceitos que a gente pra ela são aprendidos pelo uso né? Então olha só na página vinte e cinco. Então, vamos lá! Todos na página vinte e cinco, vamos lá, vocês podem fazer uma leitura. Vamos lá os direitos, os deveres, ó, olha lá, dos alunos. O que que será que vai falar aqui ó. Está trabalhando com leitura nesta parte. Será todas as outras partes direitos deveres das outras partes e agora quando entra no capítulo dos alunos o que que isso quer dizer? Eu estou trabalhando com a subseções de um regulamento que é grande. Então os regulamentos podem ser grandes podem ser curtos né? Depende do quê, da situação, de tudo o que ele tem que englobar. Então, de instituições os regulamentos serão bem maiores, porque cuidam da organização de todas as parte por exemplo, regulamento da escola e é onde acontece a elaboração do que da subseções. Estamos trabalhando com o quê já nesse momento do gênero? Com o plano textual do gênero, que é dividido por subseções. Tá vendo como a gente já vai trabalhando com a própria característica do gênero, trabalhando aonde ele circula, aonde podemos encontrar, de que forma vamos encontrar regulamentos. Olha só, e se eu achar na página do concurso, na internet ,será que eu acho né um concurso que eu vou participar? Uma promoção? Então, eu estou trabalhando aonde encontro, aonde essa circulação e como pode ser composto. Vamos olhar lá então dos alunos essa parte dos alunos, vai me dar, o que será que ele vai falar? Nessa subdivisão que tem, ele vai falar sobre quem agora? Na organização de quem dos pais, dos alunos, dos professores, dos funcionários da escola. De quem? Dos alunos e dentro dessa subdivisão nós temos temas que são o que os direitos, deveres né? As proibições, as sanções, esses termos: direitos, o que quer dizer? Será que vai conter desse subtema, direito de quem? Dos alunos? Deveres de quem, dos alunos? Os direitos vão falar sobre o quê? Os deveres vão falar sobre o quê? As proibições, o que que será que vai tratar

as proibições? O que será que vai tratar as sanções. Então eu tô trabalhando, neste momento, com a organização do plano e trabalhando a questão da leitura, a compressão, trabalhando a planificação textual, eu estou trabalhando a questão de quê que vai trabalhar. Podemos por meio dessas perguntas, eu estou trabalhando isto, sem chegar pro aluno dar o texto pra ele logo de cara, tá vendo. Como o trabalho é anterior e perguntar assim do quê que falou das proibições. Então, eu já estou trabalhando anteriormente com o aluno essa organização e vão registrando todas essas falas né? Vocês podem modificar esse registro. Esse registro pode ser coletivo pode ser um registro que você vai colocando aqui no quadro e aí cada grupo vai com essa organização. Vocês que vão pensar, pode escrever o registro do tema, das proibições, um grupo vai fazer o tema, das proibições o outro das sanções. Só que vocês vão trabalhando isso coletivamente para todos, porque a gente não pode chegar assim ó. Esse aqui vai fazer esse trabalho, esse grupo isso, outro...eles não sabem do que se trata ainda pra fazer isso.

A2: dividir a turma pra fazer o prévio né? Daí com a turma dividida em grupos a gente podia levar o modelo de cada um desses por grupo.

P: ótimo.

A2: um desse, um desse, um desse, e daí deixa eles primeiro observarem, abrir, fechar, olhar, discutir entre eles, sem interferir, pra ver o que é que eles vão conseguir observar, daí depois a gente, eu questionaria.

P:uhum.

A2: o que é que eles estão vendo primeiro? Se é igual? Se o tamanho é igual qual...eles poderiam encontrar o que eles estão vendo o que aparece em cada uma.

P: uhum.

A2: e aí, ia fazer isso primeiro, daí depois eu iria pedir pra eles pegarem esse aqui e a gente separar só essa parte.

P: ótimo, ótimo. Uma questão fundamental de vocês sempre tá pensando no planejamento de vocês. Na hora de pensar, a ação é a forma do conteúdo, nunca deixe de partir dos pressupostos das nossas referências. Não deixe o aluno chegar às conclusões sozinhas, porque eles não vão chegar. Então, não é qualquer pergunta que vai fazer o meu aluno chegar. Então, eu tenho que pensar muito bem na elaboração dessa questão. Qual que é o objetivo que eu quero atingir. Ah, eu quero que eles cheguem aonde circulam os gêneros. Então, pra eu chegar a essa

resposta eu tenho que proporcionar questões diretivas, que eles vão pensar pra chegar nessa resposta. Tá, então, a gente, vamos falar assim, eles vão manipular, eu acho legal, eles tem que manipular, mas não deixa muito tempo, que eles não vão chegar nisso sozinhos. A manipulação é mais ou mesmo pra aquela questão da curiosidade tá? Eu peguei, olhei, só que o que que eu vou olhar, pensa eu sou um aluno o que que eu vou olhar? Eu tenho que dirigir esse olhar da criança.

E: primeira coisa que eles vão olhar é ver se acham as imagens.

A2: porque na hora que ele olhar, ele não vai querer nem ler.

P: é, eu tenho que dirigir o olhar deles. Tá, o que que vocês vão olhar. Esse olhar também deixa aberto, o que que vocês vão observar nesse primeiro momento? Observem pra mim a apresentação, tem título? Tem imagem? O que que vocês estão vendo de diferente aqui? Então, não deixem solto esse olhar, porque eles não sabem dirigir o olhar sozinhos é o professor que se adianta nesse processo tá? Então, até para esse olhar eu preciso ter questões em que leve o meu aluno a observar. O que é que eu quero que ele observe nesse momento na apresentação, é o tamanho? São textos longos? São textos curtos? A organização é em prosa? É em verso? Eu posso fazer essas questões. É como que está organizado e aparece marcas? Aparece imagens? Está com imagem o regulamento? Não, não. Aparece imagem? Quando vocês olham assim, vocês já tiveram contato com leis? Ele é parecido com o quê? Com leis? E o que me leva a pensar que são leis, né? Ó, porque tem lá na esfera jurídica, as leis são elaboradas a partir desses artigos, incisos, olha aqui. Artigo, inciso dentro do artigo. Então são regulamentações jurídicas tá vendo? Fazer o aluno enxergar e não deixar eles sozinhos só olhar. Propõem esse tipo de perguntas que vão fazendo eles chegarem aonde vocês querem chegar. Sozinhos eles não conseguem olhar nada, tá? Eles não vão chegar. Então propõem esse tipo de pergunta, nesse momento é importante tá. Não deixa eles, é lógico que o primeiro contato, daí vocês já vão direcionando pra todos os grupos irem chegando tá? Tem notações gráficas? Ó, olha que bacana trabalhar isso com os alunos, esse direcionar o olhar, tem notações gráficas o texto, né? Vamos pegar esse texto, qual vai ser o primeiro regulamento? Sempre trabalhando com o coletivo, porque você atende o grupo na sua especificidade, você atende, você distribui em grupos as atividades né? Para facilitar o que aqui? É pouco os xerox, mas assim o trabalho deles se constitui na troca de experiência em grupo,

mas o trabalho é sempre coletivo, aqui ó. O professor tem sempre que trazer pro coletivo, tá? Isso é um princípio da pedagogia histórico-crítica é socializar o conhecimento coletivo, por isso que aquelas questões dentro da pedagogia histórico-crítica de trabalhar agora é esse grupo vai trabalhar com isso, esse grupo vai trabalhar com aquilo diferente, não, o princípio é proporcionar o coletivo a apropriação desses conhecimentos tá? Isso é um princípio. Tá vendo como a gente sabendo a teoria consegue organizar a prática. Não posso fazer isso, porque é um princípio tá. Nunca deixe sozinho, essas perguntas que vocês estão fazendo nesse momento da notação gráfica, que tipos de notações gráficas que vocês vêem? Né, olha nossa professora aqui. Tá escrito artigo, tem um número assim, ó, um, dois, três, aparece numeração ordinal, cardinal. Olha só quanta coisa de notação gráfica né? Aparece o que mais? É esse símbolo aqui como é que chama esse símbolo? Parágrafo. Daí, você já vai entrar... Pois é gente isso aqui é da esfera jurídica, porque é regulamentada, é uma ação, que tem que acontecer dentro da esfera jurídica, tem a própria linguagem que usa essas notações gráficas. Então nos regulamentos a gente usa essas notações gráficas tá? Então, eu to trabalhando o que do regulamento nesse momento? Ó as características do gênero, a sua planificação, por meio de perguntas, quais as perguntas? Ó, é prosa ou é verso? Quais anotações eu professor faço para o aluno chegar... Por meio das minhas perguntas desencadeadoras de pensamento e aí o registro. Gente, sínteses sempre é importante realizar com o aluno. Tá vendo que a gente começou ao contrario, eu pergunto, faço perguntas desencadeadoras de pensamentos e ai eu vou chegando na síntese com o aluno. E agora eu tenho um monte de perguntas já registradas no meu caderno. Vamos então realizar uma síntese do que a gente aprendeu hoje, sobre as primeiras características. Aí vocês fazem cartazes né? É importante os cartazes na sala de aula, não é assim, deixar o cartaz de uma regra o ano inteiro. Não. O cartaz é importante essa troca, ele é no momento em que vocês estão ensinando aquele conteúdo então vocês já vão começar, então já vai ter a síntese das características do regulamento. Corta grande, porque vocês vão aumentando essa síntese e a cada dia vai ficando ali. É um recurso para o aluno visualizar. Então, não é em prosa é em verso, não é em verso é em prosa, tem notações gráficas, porque isso na hora da produção textual que vocês forem fazer do coletivo

vai regulando o aluno. Tá vendo como a gente vai regulando a ação do aluno também.

A2: ahã.

P: né? E fazendo o quê? A memorização nesse momento, tá? É muito importante essa síntese. Então, aquela síntese no caderno de vocês que sempre aparece, que eu tenho que muito assim tabuleiro a síntese depois pergunta olha como é diferente eu proporcionar perguntas desencadeadoras de conhecimento e chegar na síntese ta. Então vocês podem estar elaborando essas questões pra tá chegando nessa síntese, tá? O que mais que podemos fazer? Trabalhamos, olha ó, toda a questão da leitura que tá posta aqui pra ser trabalhada. Ó, nós estamos trabalhando o quê? Vamos identificar aqui contextos de produção, nós estamos trabalhando com locutor, com interlocutor, com finalidade, com conteúdo. Então estamos trabalhando com essa essas primeiras características do regulamento. Estamos trabalhando com contexto de planificação, notação gráfica, aonde encontro... Estamos trabalhando com a questão que vocês ficam na cabeça... E agora como é que eu vou cobrar aquela questão? E o assunto do texto? Do que se trata? Qual a finalidade? A gente não chegou ainda com essas perguntas para o aluno. O que antecede pra ele chegar ao que se trata a finalidade são essas perguntas que vocês vão fazendo, depois num outro momento vocês vão proporcionar essa sistematização. Não é só hoje, como é que eu vou sistematizar depois esses conhecimento? Hoje vamos partir pra sistematização desses conhecimentos que eu vou introduzir hoje. De que forma vamos preparar atividades agora que vai fazer o meu aluno a chegar nesses objetivos? Ah, olha isso aqui, e olhar essas características que vocês trabalharam inicialmente, de que forma preciso tirar tudo agora? Eu vou proporcionar, eles vão copiar do quadro... É curto eles vão copiar. Vocês que vão organizar isso no planejamento, vão copiar, ou vou trazer agora o textinho. Eles vão colar no caderno e aí agora a gente vai fazer a sistematização, em que eu vou olhar e o aluno vai se apropriando eu vou trabalhando com essas questões de diferentes maneiras... Vamos pintar lá no texto né? E acabou minha bateria ia mostrar uma coisa pra vocês, que a gente mostrou ontem lá na reunião. É, vamos trabalhar aqui, agora a questão assim, ó, da planificação, que a gente trabalhou, quais as características de notações gráficas. Por meio de perguntas eles vão fazer agora na atividade, como assim? Pinte no texto né, são as notações gráficas, agora retire as notações

gráficas... Características- o texto apresentam subdivisões? Quais são as subdivisões que apresentam, pinte da cor tal, tá vendo, eu to trabalhando com a sistematização de tudo que vocês trabalharam.

E: ahã.

P: tá, isso é sistematizar, eu vou proporcionar atividades de grau de complexidade fácil, médio e difícil pra eles irem se apropriando. Agora uma pergunta, é aí que tá a dificuldade de elaborar a atividade né? Vocês querem ir elaborando? Vamos ir elaborando? O que vocês querem? Ou eu vou falando passo a passo como a gente tá trabalhando e depois vocês elaboram? O que vocês acham melhor?

A2: não sei.

E: não sei.

P: vocês vão deixando pronto o planejamento.

A1: vamos elaborar, é melhor.

P: vamos deixando pronto.

A1: pelo menos umas duas pra gente ter uma noção de como é.

P: é eu acho importante, porque é o conteúdo e é a forma desse conteúdo né?

A1: é.

P: vamos elaborar então, vamos lá. Agora pra gente elaborar esse daí nós temos que escolher então o quê, quais eu acho que a gente tá com uma bagagem bacana ó este daqui.

A1: não é aquele que tem o texto, um lá , acho que é aquele da folha azul eu acho aquele ali.

P: esse é o mesmo desse né, que você falou.

A1: não, mas não é esse aqui que a "a" tá falando?

A2: não, tô falando daquela imagem que ela salvou.

P: ah, a da promoção que você falou.

A2: é.

P: tá legal, é.

E: esse aqui.

P: e sempre a gente olha esse regulamento que a "a" está mostrando aí. Ele tem nas notações gráficas "a"? Ele tem?

A2: não.

P: olha aí.

A2: não tem, eu acho.

P: tá vendo, será que todos os regulamentos, olha a importância de vocês trazem sempre formas variadas, porque na hora que vocês trabalharem essa primeira parte vocês vão separar o que é regulamento o que não é. De repente vocês podem trazer outros mais, daí os regulamentos, será que todos eles são iguais em situação de organização? Será que todos eles apresentam essas notações gráficas? O que que faz um regulamento? (...)

A2: sei lá.

E: é sei lá, mas seria jurídico?

A1: jurídico uma lei.

E: isso que eu ia falar, na lei.

A1: e aquele ali, é só puxando pra regra.

A2: tipo, a regra de uma promoção.

E: por que é uma promoção?

A1: é.

A2: eu acho promoção, onde vende uma mercadoria, eu acho.

E: uma coisa rápida, assim eu acho que igual esse aqui vai ter uma premiação, um concurso sério eu vejo isso aqui é...

A2: pra ganhar uma pizza.

E: é, ganha uma pizza.

P: tá chamando pra..

A2: pra comprar.

A3: é.

P: olha a finalidade desse regulamento aqui. Ele está regulando, mas ele fez uma promoção, qual que é a intenção de tudo? O regulamento surgiu para regulamentar essa ação, que a gente não pode fugir da finalidade. Essa instituição aqui, qual que é? É a mesma finalidade desta instituição? Olha a riqueza de comparação, o que que faz eu chegar a essas conclusões? Que recursos faz? Então, a gente pode montar atividades. Vamos começar num grau fácil, será que todas tem notações? Então a gente traz duas, vamos trazer duas nesse momento?

A2: é, tem essa, tem essa...

P: estamos trabalhando intertextualidade, dois textos diferentes...

A1: como é que é intex...?

P: tem é um objeto uma habilidade da provinha brasil que é uma questão da intertextualidade- reconhecer o tema, o assunto tratado entre dois textos. São os mesmos regulamentos, são dois textos iguais, gêneros de textos, como esse se apresenta, por exemplo: qual que é o tema desse? Qual é o tema deste? Esse regulamento apresenta as mesmas características deste? Não? Por que este está numa linguagem mais jurídica e esse não? Por que esse não está? Qual o marca linguística dentro desse que faz eu pensar que é mais sério, que é uma proposição maior, depois que ele está regulamentado. E esse? Não entendeu né? Mas qual a finalidade deste regulamento, regular a ação... Daí a gente vai chegando, por meio das atividades, onde é que está as palavras que regulam a ação, a gente vai entrar na análise linguística que é o quê? A textualização do gênero. Quais são as palavras que levam a gente a pensar na regulação? Daí a gente já vai entrar na análise linguística tá? O que que vocês acham? Vamos fazer a atividade, elaborar a atividade? (...)

A1: análise linguística me dá (câncer?)(...)

P: por que você tem tanto medo da análise linguística?

A1: porque é muito difícil.

P: não é difícil, vocês sabem fazer.

A2: não, estava pensando, a gente não vai chegar nisso aqui nunca!

A1: (risos)

A2: (risos) dessa forma não.

P: ó, eu estou tentando mostrar pra vocês como a gente tem essa condução da sequência didática de ensino, daí esses passos são muito importante por que vai estar sinalizando vocês num modelo pra poder organizar as atividades né? Então, vamos lá, preciso de vocês agora, são vocês, vamos lá, o que vocês vão querer levar? Quais os objetivos? Vamos lá? Vocês vão sair com a atividade geral, vocês vão olhar toda essa questão, vocês já vão montando, aí pra sistematizar agora a gente vai entrar na atividade de sistematização do que a gente falou até agora. Tudo o que a gente pode proporcionar a esse momento anterior do que vocês já fizeram, vocês vão levar qual gênero? Quais desses gêneros, vamos lá o que vocês acham? Daí eu já (...)

A2: eu acho que esse aqui.

A1: esse aqui é o seu?

E: porque esse aqui dá pra tirar xerox, porque qualquer coisa é só puxar pra cá, põe essa parte pra frente...

P: frente e verso, pra dá uma para cada.

A2: é, dá pra ficar.

E: daí se a gente tiver que colar no caderno a gente cola na beiradinha.

A2: não, a gente já deixa dobrado do jeito que tá concentrado, daí a gente pode partir desse aqui primeiro. A gente podia grifar tudo do texto que é a parte mais fácil do texto, parte do texto igual ela falou.

E: identificar as notações gráficas.

A2: é as notações gráficas, isso.

P: na hora de vocês, vocês sinalizam, já é nove e doze tá?

A2: a hora do recreio é daqui a pouco.

A1: é.

P: vocês mesmos vão sinalizando tá?

E: tá.

P: é, tá, esse daí... Qual que é o objetivo que nós vamos fazer a atividade? Qual o objetivo dessa atividade aí? Que conteúdo nós vamos trabalhar nessa atividade de ensino que a gente vai elaborar aí? Vocês já trabalharam umas questões aqui antes, nas questões anteriores né? A gente vai sistematizar essa questão, qual o objetivo? Pensando no que vocês fizeram anteriormente, oralmente, agora nós vamos deixar o aluno fazer por escrito.

A2: falar dos elementos composicionais.

P: isso, nós vamos trabalhar, porque já trabalharam. Ó, vocês não trabalharam algumas questões aqui... Pra ver as primeiras características dentro dessas primeiras atividades que vocês fizeram pra chamar atenção das características. O que é que a gente vai deixar eles fazerem sozinhos, agora pra ver acontecer a apropriação por meio da sistematização pedagógica dessas características que a gente trabalhou do texto da planificação. Tá vendo, esse é o meu conteúdo né? Esse é o meu objetivo- trabalhar o contexto.

E: analisar o uso da língua, se está na terceira pessoa, primeira pessoa...

P: isso e o que mais?

E: língua formal, informal, prosa ou verso.

A2: discurso direto, indireto.

P: tá, e como vocês vão fazer isso? Eu vou colocar esse texto e esse aqui que vocês escolheram.

A2: isso.

E: esse aí é o da pizza?

P: tá, mas pra essa primeira atividade...

A2: só essa, um texto só?

E: ah tá, um só.

A1: um texto só, na primeira.

P: não sei qual que é o objetivo que vocês vão querer chegar? Eu posso usar os dois?

A2: a gente pode fazer igual a gente fez da fábula.

A1: dá pra fazer sobre a caracterização.

A2: é, a gente pode fazer igual a gente fez da fábula.

E: então, pega dois, pega esse e esse que a "a" tirou aqui. E eles têm características diferentes, mas na composição.

P: então tá vamos lá.

A2: ahã.

P: estamos chegando... Agora estamos preparando uma atividade de ensino.

A1: dava pra utilizar igual a gente fez na fábula.

A2:ahã.

E: isso.

P: então tá. Vocês chegaram aonde a gente quer chegar? Sempre que a gente for elaborar a atividade, aonde eu quero chegar com essa atividade de sistematização? Vocês já chegaram na planificação, a primeira atividade vocês já decidiram trabalhar a planificação do gênero, reconhecimento, então pra isso, o que é que eu vou proporcionar? Dois regulamentos? O regulamento de um condomínio e um regulamento de um concurso que eles poderão participar? Tá, nessa atividade pra trabalhar a planificação, as características que vocês trabalharam no coletivo, como a gente vai fazer as questões agora pra eles olharem e trabalharem? Ó, eles sozinhos. Vocês vão agora passar as questões, o que é que eles vão observar, o que vocês querem que eles observem da planificação.

A2: bom aqui tá escrito que é um regulamento, daí tem a apresentação.

A1: tem título.

A2: é.

P: relação título e e ...

A2: esse aqui só regulamento.

P: vamos ver agora agora, é um trabalho de...

A1: (...) (muito baixo som).

(risos)

P: vamos lá, você falou uma coisa muito importante, como a gente coloca os títulos nos regulamentos? Regulamento tem título?

A1: geralmente não.

A2: só tem pra quem vai regular né, não tem um título.

P: na verdade tem um.

A1: geralmente é regulamento interno na maioria deles, aí no caso o que diferencia um do outro as vezes é por causa da logo.

P: vamos ver.

A2: a promoção.

A1: o nome.

A2: premiação.

A1: regimento interno, daí tem a logo do condomínio, regimento escolar, daí tem...

A2: o nome da escola.

A1: da escola.

A2: acho que coloca o que ele vai regulando.

A1: é.

A2: o título seria então esse?

P: qual será a relação do título? Não sei, vamos olhar isso junto agora?

A1: não sei.

P: só olhar aqui ó, regulamento. Este regulamento entrega a parte dos fins contratados, de locações.

A1: na verdade esse aqui é o quê?

P: é um...

A2: é na verdade, todo título é...

P: olha aqui esse aqui, esse regulamento, ele regula o quê? Regulamento do quê? De um prêmio? Qual o outro que vocês tem lá?

E: licenciatura.

A2: esse tá escrito regulamento interno.

(confuso)

A2: regulamento geral do aluno.

A1: não, é na primeira linha.

A2: aqui fala á..

P: regulamento geral do aluno.

E: aqui fala informações da empresa, disciplina única a promoção, cardápio fidelidade.

A1: acho interessante.

A2: essa é a promoção.

P: é.

A1: essa aqui é a logo.

P: então, e ele não veio com título? Regulamento da promoção.

A1: tipo a do condomínio.

A2: é.

E: olha aqui, regimento interno.

A2: depois, ó regulamento interno.

P: depois o regulamento interno.

A1: aqui fala.

P: onde que está o título né? Ó, o que que a gente pode... É isso que a gente sempre tem que fazer na hora de elaborar um gênero pra ver a recorrência dele, o texto e o título o que que tem a ver? O título, todos tem título? O título está ligado com o tema? O que é o tema? É o assunto a ser tratado. Qual que é o assunto desse? Qual que é o assunto tratado aqui? Qual que é a finalidade de regular? Para o quê? Para a participação de um concurso? Esse aqui, esse regulamento geral do aluno ele regula o quê? As ações do aluno em uma...

A2: escola.

P: é a parte que vocês podem até estudar do regulamento. Esse regulamento aqui, a partezinha, ele regulamenta o quê? Direitos e deveres do aluno, esse aqui, contrato de locação, percebam, vocês vão fazer os alunos perceberem os títulos tem relação? Regulamento tem título? Vocês podem fazer perguntas, ó, perguntas pra eles chegarem na resposta. Regulamento tem título? Será que os regulamentos tem títulos, vamos observar? Vocês vão proporcionar dois essa pergunta eu até colocaria

não nessa atividade, agora eu colocaria lá. Nessas atividades que vocês vão fazer das características, chama atenção, puxa ela pra lá, porque aqui é o momento em que eles vão fazer sozinhos tá? Assim, vocês vão começar a proporcionar a sistematização .

A2: desse jeito pra entregar agora?

P: eu indicaria vocês entregarem até lá, porque na hora vocês vão...

A1: eu a noite já

P: porque pra fazer.

A1: não tem título, imagens?

P: isso como são os títulos?

A1: será que eles são iguais.

P: isso, os títulos tratam do quê? Tá vendo que você parou numa observação da planificação do gênero né..(silêncio) apresentam um título, porque pra fazer a análise dos títulos e depois vir com atividade, vocês tem que ter esse primeiro momento que vocês vão apresentar, todos vão estar à disposição... Esses daqui pra eles fazerem isso ó, ó,né? Pra eles poderem fazer.

A1: igual a gente realmente leva né.

A2: é.

E: é.

A1: eles são iguais.

P: isso né.

A1: às vezes eles vão começar a descobrir no corpo do texto, né? Qual é o assunto?

P: isso, isso.

A1: finalidade né? Assunto.

P: qual a relação do título? O título tem relação com o escrito? Por exemplo. Vamos ver se essa é a melhor pergunta. Eu quero levar ele a ter esse... O título tem haver com o assunto do regulamento a ser tratado? Está, por exemplo, contrato de locação, onde que eu vejo que aqui dentro desse texto aqui ,que eles estão regulamentando, é contrato de locação, quais são as palavras? Essas são as perguntas que vocês podem fazer na hora que vocês ele forem fazer eles colocar em um texto só tá ou em dois como vocês vão fazer na hora de darem para os alunos? Quais são as palavras que levem, que levaram a minha identificação

enquanto leitor que é um contrato de locação? Com o tema? Com o assunto do contrato?

A1: o que me fez entender que aquilo é um contrato de locação?

P: isso, quais as marcas, quais as palavras podem utilizar, isso quais as marcas linguísticas? Vocês podem até tá perguntando mesmo, redigindo em forma de pergunta. Fizem eu chegar a esta de que tá chegando ao assunto de contrato de locação. Então, aí, olha só é o processo que os alunos vão lê onde é que faz aqui, eu ver que é um contrato de locação, mostra pra mim as palavras, vamos pintar as palavras, o que vocês fizeram aqui, vocês vão fazer novamente.

A1: (fala muito baixo não dá pra entender)

P: aqui vocês vão fazer novamente, mas é pra sistematizar, é a mesma atividade, só que você vai vir com outro regulamento e agora eles vão sistematizando tudo. Não é tudo de uma vez eu vou fazer do título, relação do assunto, tô trabalhando tema, título. Eu posso trabalhar, vocês podem trabalhar ó, trazer depois, vou trabalhar todas as questões, foquei título, vocês vão trazer um regulamento sem fragmentos, de três regulamentos, sem o título e pelo assunto a ser tratado eles vão colocar o título do regulamento. Vamos agora colocar o título. Tá vendo que agora você chegou no ápice da apropriação da relação título e texto, tá, a gente pode chegar nessa atividade, nós vamos voltar aí regulamento, o título, o título tem relação com o assunto do regulamento, quais palavras podem utilizar, marcas linguísticas pra eles irem começando pode utilizar palavras, coloca assim marcas que o autor deixou que fizesse eu chegar a conclusão, né? Vamos elaborar bem essa questão.

A1: quais marcas...

P: que a gente falou né.

A2: para...

P: quais palavras ou marcas que o autor utilizou, que levem eu a identificar, eu não né, levem a identificação do assunto do tema?

A1: depois aí...

P: tá vendo, quais palavras o autor utilizou? O que você colocou "a"?

A2: quais palavras ou marcas, não sei se deve utilizar assim?

P: marcas linguísticas, vocês coloquem assim, palavras tá, na frente.

A2: é eu coloquei, usou pra identificar, é isso?

P: ahã.

A1: quais marcas linguísticas o autor utilizou para levar a entender?

A2: a tá.

P: identificar.

A1: identificar.

P: identificar.

A2: para..

P: acho que a gente fez diferente né? Marcas linguísticas, as palavras o autor utilizou para identificação. Vamos ver se fica bom para a identificação do assunto, do tema, do regulamento. Vocês podem usar assunto barra tema tá? Pra identificar assunto e temas são a mesma coisa né, é importante sempre nas atividades ir trocando as palavras.

E: ahã.

P: por que lá no quinto ano, quando eles se derem conta de uma palavra numa prova ou na prova brasil vai trazer como tema como assunto sempre.

A1: como é aquela de cambé, às vezes a gente chega na palavra e as vezes é a mesmo significado da palavra?

P: isso, sempre modificar os comandos, porque a gente enquanto professor, a gente tem que manter os comando de uma forma muito clássica e quando a gente inverte um pouquinho aí o aluno não consegue repetir.

A1: essas marcas linguísticas, se a gente falar pra eles o que que é isso?

P: são palavrinhas que indicam, mas tá vendo, você já tá levando o aluno a se apropriar desse dessa palavra. Isso ai é questão que a gente coloca de ampliação vocabular dentro da língua, por isso que os estudiosos falam “olha, não troquem as palavras quando vocês estão lendo um texto”, de repente pra idade eles não vão entender essa palavra que eu vou lê, eles falam não troquem, porque expliquem o que é essa palavra né.. E quais marcas? Quais palavras o autor utilizou para a identificação do assunto do regulamento? Então, assim, encontre-as, por que vocês vão falar assim encontre-as e depois registre-as, pinte. Como vocês querem fazer? Pinte?

A1: geralmente faço assim.

P: no texto.

A2: a gente pinta primeiro, depois pela segunda a gente..

E: escreve.

P: então, pode colocar o comando.

A1: você tem que pintar, prova e comprovar.

P: uhum, ok.

A2: ok, ahã. Tá, quais palavras?

P: e se vocês colocarem sublinhe?

A1: pode ser.

P: sublinhe essas palavras.

A1: eu usava grife.

P: grife, isso, sempre vai trocando.

A2: sim.

P: tá, sublinhe essas palavras, essas marcas, depois...

E: copie ou registre-as.

P: registre-as né? Copie-as. Olha que legal, vocês vão estudar o regulamento né? Até chegar no final com os alunos, vocês vão ver que eles regulam as ações, os próprios comandos das atividades regulam as ações. Ok, tá, nós estamos fazendo relação título e tema, as marcas linguísticas eles vão sublinhar as palavras vão trazer essas marcas, tá. E qual a outra atividade sobre o título que a gente pode fazer? Vamos ainda chegar, vamos chega aqui, ó, porque o objetivo final nas atividades sobre o título é esse reconhecimento do assunto/do tema. E ele também saber colocar depois o assunto e o tema né? E vocês podem trazer, vamos lá elaborar outra atividade agora, trouxe, identificou, vocês marcaram as marcas linguísticas que levaram.

A2: essa questão dos dois tipos gerais constituído de (...) A cumprir.

P: dentro da planificação a gente está vendo que é isso aqui ó, a gente tá vendo o título geral, ele está regulamentando o quê, um prêmio né? Então, é um prêmio. Quais as palavras que estavam... Péra ai um pouquinho. O título tem relação com o assunto de regulação? Quais palavras fizeram entender? A tá... Vamos colocar uma palavra... Parece que uma perguntinha boba, mas não é ó. O título tem relação com o assunto do regulamento? Regulamento tem título? Qual regulamento? Prêmio estudante seara? Regulamento contrato de locação?

A1: regulamento tem título? Qual?

P: qual? Por quê? Vocês não vão querer que eles façam essa associação do título? O título tem relação com o assunto do regulamento? O que é isso aqui? Vocês vão

mostrar, na hora que vocês mostrar aquele exemplo que a “a” tem aqui. Tá vendo que esse é só assim uma indicação pra vocês, pra notarem esse é geral ele é composto por vários (...) Essa repartição o outro já não tem essa demarcação.

A1: só cinco pra eles.

P: é porque a gente vai estar trabalhando todas essas relações aqui ó, por meio dessas questões. Tá, regulamentação. O título tem relação com o regulamento? Quais palavras ou marcas linguísticas fizeram o assunto do regulamento? A tá, essa aqui, sublinhe essas marcas no texto, depois copie. Veja, a gente tá levando ele a compreender qual a relação deste com este e localizando as marcas e se agora nós proporcionássemos, deixa eu organizar o que eu to pensando aqui, regulamento tem um título? Qual o título? Tem relação com o assunto do regulamento? Sublinhe as palavras que levou...vocês estão indo já... Tá na hora, ó, então, vamos fazer assim, vocês... Agora acho que já tem um bom começo, precisa organizar mais essa situação inicial, organizar como vocês farão isso na sala, essas atividades aqui o que vocês conseguirem realizar... Dei o primeiro dia, agora vou sistematizar as características que vocês viram aqui nessas primeiras, então quando eu comecei a sistematizar a situação: título, assunto, tá? As características. Daí pra continuar essa sistematização aqui em um outro momento ou até mesmo nesse momento vocês podem trazer fragmentos de outros pra eles identificarem e colocarem o título só pra vocês identificarem. São ideias que vocês podem estar elaborando tá?

A2: essa parte aqui do papel social a gente não passa pros alunos.

P: a gente vai chegar nelas.

E: depois da síntese, eu acho.

P: é, nós vamos chegar nelas por meios de atividades, vamos estar sistematizando. Hoje nós vamos sistematizar uma gotinha de tudo aquilo que nós vimos: o título tem relação, como a gente pode colocar o nome nos regulamentos, vou ensinar eles a colocarem isso, sistematizei por meio de atividades. Vamos elaborar atividades ao longo da sequência de ensino pra eles poderem colocar. Depois é esse o objetivo que eu quero alcançar, aí eu vou elaborar atividades para isso tá.

(conversa bem baixinha)

P: daí os regulamentos e organizamos as atividades: identifique as marcas, leia- os e coloque um título para o regulamento, regulamento sobre o quê? Qual que é o assunto e coloque o título... Pode pedir esse comando... Qual é o título e o assunto

que está sendo tratado no regulamento e qual título caberia? Normalmente pra eles colocarem títulos, então, vocês podem trazer de vários tipos né, já começaram a reconhecer que é por meio das marcas que eles vão chegar ao assunto tá? E daí esses fragmentos tem que ser bem escolhidos.

A1: pra assim eles conseguirem identificar né? Qual é o assunto... Tem que ser um fragmento que dê a possibilidade, porque não pode ser com qualquer fragmento.

P: às vezes não vão conseguir né? Geralmente é a primeira parte que vocês vão colocar, porque é onde coloca o tema ó, desse concurso aqui, está regulando as ações do condomínio. Aqui é uma prestação de serviço, aqui é uma promoção... Esses fragmentos... Vocês podem colocar um monte de fragmento peguem de um monte, pegue de outras fontes também tá? Porque geralmente vai ser essa primeira parte aqui, daí tira e aí eles vão tirar o assunto. Qual é o assunto que vai ser tratado em cada caso do regulamento e vamos inventar possíveis títulos. Olha que legal, cada aluno vai inventar um título, você pode colocar o título registrando no quadro, alguns. Será que todos colocaram títulos possíveis? Será que o "e" colocou um título bacana? Será que "a" está de acordo com o assunto a ser tratado? Então, esta relação quando eles forem colocar o títulos, eles já saberão colocar o título tá? Trabalhamos só uma partezinha tá? Mas já tem um bom início, bom começo.

3º encontro

Data: 14/04/2016

A1.: hoje a gente tem que buscar aqueles regulamentos né?

P: vocês conseguiram planejar mais alguma coisa? Ver algo?

A1: a única coisa que eu consegui foi passar a limpo só.

(conversa ao fundo)

P: vocês conseguiram responder o questionário? Quem conseguiu? Vocês já puderam...

A2: a internet está falhando.

P: bom aí...

E: eu ia trazer semana que vem, mas semana que vem é feriado.

P: semana que vem é feriado.

E: eu faço.

P: não tudo bem.

E: eu faço daí.

P: lógico. Ó, eu trouxe pra vocês aqui hoje, queria que na medida que vocês conseguirem aqui nas demais hora atividades ou em casa... Eu trouxe alguns textos pra vocês. Esse primeiro texto aqui, ele fala sobre a elaboração da sequência didática (pausa)...nas palavras dos próprios elaboradores da sequência didática tá? Pra vocês entenderem melhor, tem explicando passo a passo o que eles compreendem de cada passo a passo, pra quê? Para que a gente pode... É agora aqui hoje a gente vai falar aqui qual é essa parte. Nós elaboramos até agora e qual a parte da sequência didática em que estamos aqui apresentando? Também trouxe pra vocês um roteirinho de modelo didático do gênero. O que que é isso mesmo? Porque vocês estão vendo mesmo, que vocês tenham o plano de trabalho tudo delimitado com as habilidades a serem desenvolvidas pelo gênero, acaba sinalizando pra vocês do gênero. Vocês estão vendo se a gente não pegar o próprio gênero, abrir as várias formas do gênero, entender o que é recorrente de cada gênero é difícil para fazer o planejamento, até elaborar a sequência didática né? Então, eu trouxe aqui e isso aqui vocês podem se nortear sempre, pra fazer a sequência didática a gente usa o modelo didático de gênero que é aquela momento em que o próprio professor estuda, antes da elaboração da sequência didática estuda o gênero, e algumas perguntas que guiam para algumas características do gênero tá? Então é só um roteirinho pra vocês, esse aqui pode ficar ou pra outro momento mas eu já trouxe pra vocês porque é um texto muito bom. É, ela fala sobre e ela dá exemplos aqui bem claros de como elaborar questões nas aulas para desenvolvimento da leitura. Então ela explica cada fase da leitura, ela explica quais questões são para cada fase, então é um texto muito assim eu gosto muito desse texto é um texto que..

E: são aquelas fases que você falou no outro dia né?

P: isso, isso. Então ela explica assim, no primeiro momento aí no texto como que é a aula que os professores elaboram, no primeiro momento então, ela fez essa parte né, de análise. Também e aí depois da intervenção de como elaborar dentro da perspectiva que ela coloca, aí muito bacana viu, muito bacana. Vocês vão gostar e é dentro da perspectiva do trabalho com o próprio gênero textual.

(silêncio)

E: os dois vão fazer prova...

(conversa aleatória ao fundo)

P: se quiser deixar eles aqui não tem problema não...só deixa eu achar aqui..

(conversa ao fundo)

P: tá e no final aqui desse primeiro texto eu coloquei, eu fiz um recorte do texto da professora elvira que tem aqui nesse outro livro, em que ela conta bem descritivo o que é cada parte da sequência didática, baseado então, ela coloca como atividades o que pensar em atividades dentro da sequências didática. Tá bem explicado, então, eu acho que auxilia mais vocês também, tá? Dentro uma adaptação que ela fez dentro da própria sequência.

A1: ahã.

P: acho que colabora bastante, que a gente não pode ficar só na parte prática né? A gente tem que ter essa parte também teórica, aí do desenvolvimento do trabalho vamos ver onde a gente parou então? Na última...

E: ô tati deixa eu perguntar uma coisa pra você, por exemplo, a gente trabalha (muito baixo não consegui entender) foi praticamente o trimestre todo só o gênero né? Como que a gente faz em questão a prova? A gente pode fazer uma prova só valendo cinquenta?

A2: ah é, deixa eu perguntar também encajadonas pergunta as meninas vieram me perguntas que foram falar com as coordenadoras pra notificar o jeito de ser feito o de português mais a “c” não passou nada pra nós.

P: tá, eu vou ver pra orientar vocês durante o trimestre. Nós temos assim ó, quarenta que é fixo para produção. Dentro da produção é igual, a gente fala que não tem um dia fixo só pra produção. “ah, hoje é o dia que todo mundo vai fazer produção”. É aquilo que eu expliquei no nosso último encontro a sequência didática, ela tem que prever o desenvolvimento de várias produções textuais e nesse desenvolvimento é que você pode ir colhendo aquela que o aluno já vai se saindo melhor e já separando pra avaliação. É claro que quando você chega no final da sequência didática é assim da aplicabilidade dos conteúdos que você quis desenvolver é lógico que sempre as mais finais que vai ficar mesmo pra avaliação, mas aí, você tem um monte de produções, um todo de que você pode escolher aquela em que o aluno né? Não é uma só, você vai separando hoje, o “E” foi melhor nessa hoje, a “C” foi melhor nessa, né? Agora eu já terminei a sequência didática, agora eu já posso entrar na aplicabilidade, mesmo das produções finais pra eu ver como é que está

essa questão de pedido individual. Daí eu faço refacção pra eu retomar os conteúdos com o aluno de uma produção textual, faço todo esse movimento... Produção coletiva né? Daí eu vou nesse movimento né, retiro a produção as de leitura, nós temos uma fichinha que nós assim, elaboramos, porque os coordenadores ficaram assim, o que é que pode pra ficar na leitura: ritmo fluência e entonação e dentro desses três itens separamos e, eles chegaram a conclusão de dez a quinze pontos. Isso está lá quinze pontos, mas isso não é fechado né? A gente deixou 10 pontos, mas isso é conforme vocês forem administrando. Aí o conteúdo, as aulas, as avaliações de conteúdo de leitura (...), as aulas de leitura, vocês podem fazer. Daí sobram quarenta e cinco a cinquenta pontos. Vocês podem fazer duas avaliações divididas né? É, cinquenta pontos: vinte e cinco cada uma tá? Dentro desta avaliação o que é importante fazer? É montá-la com o que vocês estão desenvolvendo da sequência didática, porque o que é que nós estamos observando nas avaliações que às vezes o mesmo conteúdo que a gente dá aqui é igualzinho só muda o texto a até mesmo os exercícios são iguais né, e daí que não precisa ser assim. Eu posso fazer uma e, por exemplo, cobrar algumas questões sobre o gênero e na outra desse gênero eu cobro outras características. Então não precisa ser a mesma coisa né? E eu posso ter várias atividades e o que a gente está sentindo também é que a pontuação está sendo muito alta em algumas das atividades. Então, ter esse equilíbrio na pontuação tem uma avaliação daí ela fica sem muita atividade avaliativa dentro dela mesmo né? E as pontuações estão ficando muito altas, tem que tomar muito cuidado com isso né, porque são vinte e cinco pontos e dentro desses vinte e cinco pontos eu tenho que cobrar um monte de coisas. Então, o que eu cobro na primeira, eu cobro outras coisas na segunda e eu somo, não necessariamente eu posso fazer duas se eu quiser fazer quatro, eu faço quatro, eu pego e divido tá? Isso são meios que a escola, os professores têm autonomia pra fazer né? Então, dependendo do trimestre, dependendo do que vocês estão sentindo com a sala, porque o processo avaliativo deve acontecer no processo. Vocês avançaram bastante em algumas questões do regulamento já fizeram algumas sistematizações de algumas características já dá alguma avaliaçãozinha, não precisa valer os vinte e cinco pontos. Ela vai acoplar os vinte e cinco pontos, entendeu ou os cinquenta já. Dá uma avaliaçãozinha em que vocês cobrem essas características pra ver se o aluno está, por que o que é a avaliação? É ver se o

aluno está adquirindo mesmo aquele conhecimento que eu acabei de sistematizar por aquele período. Então, não preciso esperar agora, tem o dia da avaliação de língua portuguesa né? A ortografia não tem como a gente trabalhar, a ortografia, dentro de uma sequência didática. A ortografia ela é dada a parte mesmo, porque ela é a apropriação do código né? O que a gente orienta o trabalho, pra gente orientar a não se eu chegar aqui com palavras do nada, não mais de uma forma que consiga articular isso com os textos que vocês estão levando pra sala, ele acaba sendo um pretexto para o ensino da ortografia. Neste momento, sim, porque o meu foco é o ensino da ortografia tá? Então, o que não pode acontecer nos cursos de texto que a gente vai que ele funciona o gênero de texto ele só funciona nesse sentido eu tenho que... Eu tenho que desenvolver essas atividades, dentro do gênero de texto, então, a ortografia eu sempre gostei muito de cobrar por meio do ditado, então, eu sistematizo todo esse processo regularidades ortográficas em que o aluno tem que chegar nas regras, eu faço ele chegar por meio de atividades, eu faço ele desencadear o pensamento, eu faço ele chegar no conceito das regras e daí eu gosto muito do ditado, sempre gostei muito do ditado, gosto de cobrar, faço um ditado de palavras né? Cobrar ou também estou sistematizando. Ó, agora é a hora de avaliar, vou dar uma atividadezinha pra ver como eles estão, pra ver o tanto de conhecimento que eles já adquiriram nessa atividade que eu dei tantos por cento da minha turma não conseguiu retomar sistematizo mais e daí faço outra avaliação esse é o processo avaliativo talvez aquela atividade que eu dei como avaliação não vou aplicar e dá a nota por que eu detectei enquanto professora que setenta por cento da minha sala ou cinquenta ou quarenta ainda não se apropriou daquele conhecimento então não vou pega ela pra nós descartar colocá-la lá fez parte pra mim como professor para o processo avaliativo mas não pra eu recolher como nota ainda dos alunos então essas atividades podem ser atividades que vocês dão no dia-a-dia dentro dessa sistematização a ortografia daí que vocês podem colocar alguma pontuação que vocês possam cobrar dessa forma por meio de atividades assim né o importante é não pontuar alto as pontuações estão sendo muito altas das avaliações eu vou mostrar aqui pra vocês um modelo que nós apresentamos na reunião dos coordenadores da artes de como é que vocês podem dar ideias de como é que vocês podem ter ideias de como estar colaborando até a gente mandou por email vocês tiveram na reunião ?

Todos ao mesmo tempo: não

P: a sugestão?

E: os slides sim.

A1: os slides sim.

A1: sugestão não.

(conversa)

P: essa aqui nós tivemos na reunião e pra elas irem conversando com vocês durante as atividades, durante a avaliação, nós pegamos receitas que é um gênero que o segundo ano está vendo mais dá pra dar ideia do todo... Então olha lá tem a receita e as várias formas de cobrar na avaliação... Texto que você leu é uma receita, pinte segundo a legenda o título da receita como farei a receita o que eu preciso pra fazer a receita quanto rende a receita para o segundo aninho

E: são esses os ingredientes para...

P: isso

E: o modo de fazer e o tempo de preparo

P: isso

E: muito legal

P: e o que que eu estou trabalhando nessa atividade com o meu aluno? A planificação do gênero? Como ele e quais são as informações que cada etapa ali dessa planificação ele acontece? Quais são as informações que são dadas ali naquele momento? E então... No segundo aninho... Tá vendo ó, atividade diferenciada em diferentes níveis, vai aparecer outra planificação em diferentes níveis em que eu vou levando o meu aluno a se apropriar desse conhecimento então, as mesmas atividades que eu vou estar fazendo em sala eu posso propor depois em uma avaliação.

A1: ahã.

P: sem problema nenhum é o processo de...olha aqui receitas são escritos por adultos que trabalham no ramo alimentício são destinada para diferentes públicos... Há expressão peça ao seu ajudante para descascar e picar a cenoura... A indica que a receita a cima foi destinada a que público leitor?

A1: ahã.

P: tá vendo sobre as marcas que nós conversamos?

E: a gente geralmente pergunta a que público a receita foi escrita...

P: isso. Agora você tá vendo assim...como no meio de uma atividade eu faço o meu aluno chegar no conteúdo final...para quem serve, a quem se destina, é o conteúdo final que eu vou chegar é o ponto de chegada, só que pra ele chegar nesse ponto de chegada eu tenho que, eu tive que mostrar por meio de muita atividade como ele achar isso...imagina como eu vou achar essas marcas dentro de um texto? Como eu vou ver isso? Que é o que ajuda o aluno a chegar a resposta né... Ó, quais das afirmativas abaixo justifica a resposta das receitas... As receitas são importantes para orientar o modo de preparo dos ingredientes, orientar o modo de preparo, para produzir uma comida específica, as receitas são elaboradas para divertir o leitor o que é que eu tô trabalhando aqui? A finalidade, da função social do gênero receita qual é a função dela na sociedade do uso de uma receita orientar a preparação de ingrediente...então, tá vendo a forma, eu não chego assim, para que serve... As escadinhas, os níveis como que é que eu vou por meio de atividades provocar esses níveis no meu aluno? Lá no terceiro, no quarto ano, talvez, eu poderia chegar no para que serve diretamente... Nesses conceitos de gêneros de um texto que eles já viram anteriormente, porque eles já viram, foram se apropriando disso, tá vendo, né? Mas de um gênero novo, que eles não viram, né? Assinale as alternativas que apresentam características do gênero receita esse tipo de atividade aqui é o que eu falo que a gente não vê nas avaliações vocês trabalham tanto com as características do gênero as gerais o que vocês trabalharam assim de ter isso nas avaliações de ter o que é das características de ter né olha que legal do modo hipervativo porque que ta destacado ai porque a gente quis dizer assim o professor chegou a esse consenso com o aluno já vamos colocar na avaliação e aqui uma outra receita ó trabalhando a questão dos verbos ó com o segundo ano circule as palavras que podem aparecer em uma receita dando orientação em como fazê-la misture amasse bata desenhe misture dance e coloque qual dessas ações aparece em uma receita eu to trabalhando com a sistematização da ação dos verbos do conceito né essas palavras transmitem idéias de que? Do que? Misture guarde amasse professor já trabalhou tudo isso na sala com eles de ordem de inicio ordene as frases na sequencia correta de acordo com a receita a cima para isso observe as ações então ordenação os professores estão trabalhando com a planificação com a coerência desse gênero como ele faz essa planificação ta vendo..qual das partes abaixo retiradas da receita serve para ensinar o que devemos preparar na receita então

olha lá retirar fragmentos da própria receita onde que está dizendo que é o modo de preparo de um jeito diferente lá eles pintaram agora aqui eles tem que assinalar em outro momento poderia ser eles poderiam retirar a parte tranquilo né... Na receita a cima aparece unidades de medidas releia o fragmento e responda duas xícaras de chá de leite em pó pra que servem os números que aparecem nessa parte da receita olhem a importância das notações gráficas isso a gente esta vendo o que dentro da planificação os elementos composicionais do gênero num regulamento quais são os elementos composicionais que a gente ta vendo ai

A2: regulamentos jurídicos né.

P: isso.

A2: que tem as numerações, também né tem os parágrafos, artigos.

P: isso olha aqui essa pergunta aqui o que indica a palavra chave nesse contexto tá vendo ?

(todos falando juntos)

P: estou trabalhando com relações sinonímicas e não só aquela atividade de dar os sinônimos... É importante em um outro momento eu sistematizar, o professor tem que ter sistematizado depois, mas é importante eu não ficar só naquilo de dê o sinônimo, porque o sinônimo de uma palavra isolada fora de um contexto pode ser várias coisas né? E aqui dentro de um contexto ele representa uma relação sinonímica que a gente fala de dar outras indicações de sinônimos né? Ele indica o quê? Olha que legal, olha o tanto que a professora não foi lá na matemática entrou nas unidades de medidas trabalhou as unidades de medidas né então a gente colocou aqui alguns exemplos ó ingredientes retirei só o fragmento da né escrevam as palavras que indicam unidade de medida olha que legal

A1: xícara de leite...

P: para o aluno como é que é isso? Tá tudo embaralhado... Como é que eu vou desembaralhando isso durante o processo? Tá marquem x nos diferentes suportes que podem conter receitas, levei lá, olha só esse primeiro momento da situação inicial de vocês... Ai na apresentação geral dos gêneros vocês estarão trazendo vários suportes, onde achar mostrar pra eles... Pode trazer pra eles não sei se a escola tem not ? Tem, né?

A1: pelo menos tem.

A2: queimou.

P: queimou? Trazer então e baixar... A constituição é o maior regulamento do país né? E ela também é um regulamento que normatiza as ações dos cidadãos. Tá, olha que bacana né eles vivenciarem essas e aonde que eu encontro né? E não são só aquelas perguntinhas: onde eu encontro? É difícil pro aluno chegar, então ele ainda tá no segundo ano. Então a gente orienta assim: as perguntas lacunadas elas são importantes no processo de ensino pra que toda vez que eu for introduzir um conceito novo é importante que eu tenha essas (?) Pra elas serem lacunadas. Podem serem de pintar, delas serem de localizar, porque elas trazem uma ajuda pro aluno, uma referência pra ele conseguir achar a resposta, porque se é um só de responder ele por ele imagina, então, é um degrauzinho pra ele achar. Então, eu vou retirando, com o tempo isso daqui, pra chegar a esse ponto. Então, assim esses são os exemplos... Eu posso propor várias atividades de avaliação e essa aqui pode ser uma atividade avaliativa pro segundo ano é claro que as mesmas atividades que estão aqui eu sistematizei em sala de aula ao longo do processo e não necessariamente eu posso montar uma avaliação com o tudo isso de uma vez. Não olha só eu trabalhei as características aqui do exercício eu trabalhei essas duas eu posso dar essa atividade...

A2: vale cinquenta pontos ? No total ?

P: no final ?

A2: é.

P: se você conseguir dividir a pontuação, é isso que eu tô falando... É muito ruim você dá uma provona no final de cinquenta pontos... O que que é o processo avaliativo é isso trabalhei características, trabalhei isso aqui do gênero, eu já avalio ó, essa partezinha aqui... É uma partezinha desse todo por que vai valer só dez pontos hoje... Daí você vai acoplando diariamente os cinquenta pontos. Entendeu?

E: legal.

P: esse realmente deveria ser o processo avaliativo... Não chegar no final e eu dar uma avaliação porque daí ia tá bom.

A2: é.

E: e ai como acaba acumulando muito coisa eles acabam esquecendo tudo.

A1: é.

A2: é.

P: claro, o que que é? Muita informação.

A1: é muita informação.

P: e o que que é o processo avaliativo? Porque a gente vai acabar falando do processo avaliativo na visão do aluno e na visão do professor. Pra quê que é a avaliação? Vou dando atividades avaliativas durante o processo pra diagnosticar... Esse conceito aqui eles adquiriram, não preciso mais trabalhar planificação do gênero... Eles já sabem já estão dominando...

A2: essa prova a gente vai fazer como?

P: vamos ir montando aos poucos.

A1: por que esse aqui ficou bem grande. Tem de marque x, em colocando as características... Então, como não vai dar tempo de fazer outro eu falei a gente pode avaliar essa com cinquenta e bimestre que vem a gente vai...

P: é esse que é o processo né?

A2: a gente tinha achado muita coisa depois.

E: a gente divide.

A2: a "c" queria por mais coisa ainda.

E: é ela queria por mais, daí disse assim: - pelo amor de deus chega (risos)...

P: olha isso é importante. Ai quando vocês forem chegar na hora de cobrar as questões de leitura, as questões de nível de compreensão só que aqui eu também tô trabalhando com questões de nível de compreensão referencial... Veja essa pergunta aqui... Escreva as palavras que indicam unidade de medidas eu estou trabalhando a característica do gênero específica né? E eu estou trabalhando o quê? Localização de que de questões explícitas.

A2: é.

P: só que não é só essas questões explícitas, assim vou lá e copio o que tá lá... É bem maior essa compreensão, pra se dar esse peso.

A2: ahã.

P: nesse texto que eu dei aqui pra vocês lerem, traz toda essa explicação. É muito bacana tá. Então, todas essas questões aqui elas estão permeadas de compreensão. Faltou aqui daí a interpretação no nível da interpretação...

A2: é o gênero mais difícil de interpretar também.

P: isso, eu acho. Quer ver essa aqui? Ela está chegando no nível da interpretação é uma compreensão que ela não tá tanto dentro, ela é mais referencial, ela está assim... Nas entrelinhas do texto. Tá vendo, o que que é essa questão localização

de informações implícitas? Mesmo por meio de atividade do gênero, estou desenvolvendo a compreensão do aluno e esse aqui, esses tipos de perguntas: quem são os personagens? Aponta são importantes sim...olha aqui ó, muito legal trabalhar questões de personagens. Tá trabalhando personagens, tá trabalhando planificação do gênero, quem é que fala, quando fala, tô trabalhando com as vozes de um texto né...você já aplicaram essa avaliação?

A1: não. Hoje eu vou aplicar.

P: ah...depois eu quero saber como que eles foram, porque em nível conceituais.

(conversa)

P: vou fazer só uma correção com vocês aqui... Já que a gente vai trabalhar um conceito importante sobre a tipologia textual fábula, nós trabalhamos tem uma diferença tipologia e o gênero. A tipologia ela compõe o gênero, tá? Quando a gente fala sequência tipológica de base, a gente usa...ah, essa é narrativa, essa é injuntiva, essa é argumentativa, tá dentro da fábula eu não tenho só a narrativa ok?

A2: ahã.

P: só que dentro do agrupamento que nós estamos trabalhando e tudo mais ela é narrativa por quê? E por que ela acabou sendo a sequência de base tipológica tipo narrativa? Porque a predominância que aparecem dentro do texto é mais narrativa do que outro... Por exemplo aqui, dentro desse tempo, eu tenho uma sequência tipológica que eu chamo de dialogal...o que que é a dialogal? E aonde aparece o quê?

E: os diálogos.

A2: diálogo.

P: diálogo. Então, se eu fosse destrinchar essa fábula eu estaria aqui...ah, essa aqui é da sequência narrativa... Isso aqui é sequência dialogal... Ah, esse aqui é sequência argumentativa, vamos supor tá, só que do todo dela vai aparecer mais sequência narrativa do que dialogal por isso que ela se...é...é...se fixa como sequência narrativa, tá? Isso é tipologia textual que você não estão vendo só a tipologia aqui vocês estão vendo a característica do gênero fábula como um todo, porque eu estou vendo a forma escrita que é em prosa, eu estou vendo que não é a tipologia fábula, que no gênero fábula sempre aparece uma moral... Tão entendendo a tipologias? Elas estão dentro do gênero.

A2: é um grupo maior, né?

P: ahã, então aqui vocês estão vendo a característica do gênero e não da tipologia?

A2: ahã.

P: quando nós estudávamos a gente fazia as aulas de redação, não é?

A2:ahã.

P: pelo menos na minha época... Olha você vai fazer uma dissertação, você vai fazer uma narração... Então, dava o nome pela tipologia e não pelo gênero, tá vendo? Que nós estamos estudando quais são as características desses gêneros e a tipologia, ela é um item que compõe esse gênero quando o tempo é indeterminado tudo isso ó... Que vocês trabalharam não é tipologia é o gênero fábula que compõe assim, como em um regulamento ou em outras características aqui vocês podem mudar, mas já não é a tipologia textual, tá?

E: é por que a gente recebeu a orientação de não por o gênero textual e sim tipologia textual.

P: não estou trabalhando agora sequência didática (...) Você trabalhou o quê da tipologia? Foi a planificação, mas o que... Ah, eu trabalhei as fases da narração se eu estou trabalhando a fases da narração eu estou trabalhando a sequência de base tá vendo? Tá vendo aqui, dentro da fábula, tem a questão da tipologia descritiva...o texto narrativo e descritivo eles são narrados assim ó... E cada sequência ela é composta por uma fase. A narrativa assim, a descritiva assim, aqui dentro de uma frase eu tenho uma sequência descritiva com o tempo, mas a gente não vai fazer tudo isso com o aluno... A gente compõe ela pela sequência maior né? Que ela apresenta as fases né? Então ela se estrutura na sequência narrativa por conta dessas características... Isso é sequência tipológica de base tá?

E: tem que saber argumentar pra dizer se tá errado.

(conversa ao fundo)

P: são as características do gênero.

A1: quando a gente trabalhar essas partes, daí é tipologia textual.

P: isso.

A1: mas quando você pega a característica geral é gênero?

P: quando você trabalha com atividade: pinte essa aqui, circule no texto as partes que compõe a narrativa... Esse é o trabalho de sequência tipológica tá? Estou identificando a situação inicial... É, essas são as fases que compõe a tipologia narrativa(...) Gente parabéns tá corretíssimo, função social está lá fora este texto

então qual é a função dele? É diferente de perguntar a intenção que esse texto foi escrito, porque eu posso ter o gênero fábula na função social que tem essa finalidade só que a hora em que Monteiro Lobato, vamos pegar que é um fabulista, na hora que ele escrever uma determinada fábula ele teve função específica... Tá vendo que não é a mesma da função social?

A2: ahã.

P: qual será a função que Monteiro Lobato teve ao escrever? Ah, ele queria criticar o quê? Né?

A2: igual a cigarra e a formiga... Ele escreveu duas da formiga boa e da formiga má...

P: o que ele quis? Qual a intenção dele nesse momento? Daí eu estou vendo a finalidade da intenção do texto, do autor, o que ele quis? A finalidade de função social do gênero? Então tá certinho, bem legal muito bem análise linguística que bacana trabalho com conceito, trabalho com vocês falaram com tanto medo... Ah, não sei o que eu faço? Eu nunca trabalhei análise linguística e olha aqui que atividade excelente!

E: imagina o tanto que a gente sofreu pra chegar até aqui...

(risos)

P: mas chegaram...olha aí... Excelente, tá correto. Por que você acha que tá errado? Ele é um marcador da forma do discurso... É que você pediu esse né? E não as aspas, tá certo.

(conversa)

P: vocês chegaram em um conceito e tá pedindo mais que um conceito... Excelente avaliação gente...nível que não se encontra... Tá de parabéns.

A2: muitas construções.

P: aprendizagem também. Então assim, muita avaliação dessa eu não estou todo dia aqui com vocês, mas ao ver uma avaliação dessa, eu sei a proposta que vocês estão trabalhando... Eu consigo identificar como que vocês estão trabalhando com eles né. E é aquilo que eu expliquei não precisa deixar tudo acumulativo... Essa dá aos poucos, para eu possa dar mais que uma, que eles vão fazer perguntinhas, que eles vão retirar do texto, das características de gênero, vai pondo apontando todas essas questões tá? Posso trabalhar tirando do texto, essa aqui fiz esse momento... Já dou a atividade avaliativa.

A1: essa questão de mandar data de prova não é necessário?

P: o que você pode fazer até a gente orientou, que é bem bacana isso, acho que auxilia o aluno a estudar...

A1: sim.

P: né pessoal, tá vendo esse conteúdo da página tal a página tal que nós vimos sobre o gênero... Vocês vão levar pra casa e vão estudar dizer pro aluno que ele tem que estudar ó. Amanhã nos vamos fazer prova de língua portuguesa. Eles tem que estudar... Minha filha tem oito anos a rotina dela de provas é isso estudar da unidade tal á unidade tal, que amanhã tem avaliação. Estudar exercício tal e tal, amanhã tem avaliação... Então é esse o marcar dia de prova que a gente fala não é marcar um dia específico que vai ter toda essa questão... Matemática vai ter também avaliação de matemática... Depois de amanhã vamos estudar, vocês estão levando o livro da página tal, no caderno vocês vão estudar isso aqui e vão fazer um x no caderno... Vocês localizam o aluno pra ele estudar pra prova aonde ele tem que estudar, tem que ensinar o aluno a estudar né? Tem que ensinar isso que ...

E: e ai ele se preocupa com essa prova aqui e com aquela prova lá e dessa outra forma vai se reconstruindo isso.

P: e vai cobrando a questão de estudar para a prova e pra vocês eu acho que a gente tem que olhar os lados...esse aqui a gente vai olhar o aluno e o próximo o processo de ensino como um todo como eu estou verificando que o meu aluno está apropriando de todo esse conceito que tá aqui bastante conceito que tem aqui, muito conceito que foi trabalhado... Aqui vocês vão conseguir fazer muito mais aqu... Nas atividades valendo menos pontos e avaliar o processo

E: no caso dessa que a gente fez dessa forma? Tá tudo junto a gente não tinha esse entendimento o que é que você acha? A gente vai apresentar desse jeito

P: e vocês fizeram? Vocês podem...não tem muito tempo...

A1: porque semana que vem eu só tenho aula dois dias.

E: e eu só tenho três.

P: ahã, porque agora é começo de maio né? Aí gente começou o mês de abril, ontem e já tá acabando para (...)

A1: e já tá acabando.

P: então vocês vão ter que avaliar com cinquenta pontos... Daí toda essa avaliação ela vai ficar como prova única não tão única porque entra a de leitura e a de produção, então é a somática desses três processos.

(todos conversam ao mesmo tempo)

P: então é isso aí... É muito importante eu avaliar... Bateu sistematizou vai nos conteúdos, vai avalia, fica esperando pra dar outra, não acaba enrolando mais. Eu acho que acaba dificultando o conteúdo também mas o nível da avaliação está excelente gente parabéns muito bom.

E: fiz uma troca justa com você?

P: fez fez mesmo muito obrigada... Tá vamos voltar onde paramos...

A1: eu dividi em três momentos tudo aquilo que nós falamos...

P: como você dividiu?

A1: dividi essa primeira parte que seria a conversa inicial que a gente iria colocar a situação problema né? Que era a organização da sala.

P: ahã.

A1: conversar com eles até que eles chegassem nas regras da sala. Daí depois eu coloquei aquele momento de pré-leitura que daí era dividido os grupos de diversos gêneros e fazer os questionamentos até fazer com que eles cheguem no regulamentos.

P: uhum.

A1: que seria a melhor opção, que eles estruturarem, daí fiz um terceiro momento que é o momento da estrutura .

P: ahã.

A1: que daí a gente dividiria a sala em três grupos não em vários grupos e ai traria só regulamentos pra eles né?

A2: e daí a gente ...hum...deixa eu ver... E daí a gente iria questionando...o que estão vendo? O que aparece em cada texto? Todos são iguais? Tem imagens? O tamanho é igual? Foi o questionamento que nós fizemos.

P: tá ó... Dentro do texto que eu dei pra vocês, pra gente retomar a questão do que está em cada etapa da sequência didática de ensino... Toda essa parte que você separou aqui primeira parte segunda parte ela está dentro do que da sequência didática.

A1: na apresentação da situação.

P: sim. Na apresentação da situação nós vamos levar ao aluno o conhecimento desse gênero de texto, nós estamos nessa parte, apresentando e aí nós decidimos que se nós apresentarmos pelo eixo da leitura pelo ou pelo contato, porque pelo eixo da leitura nós vamos receber esse texto... Receber a função desse gênero de texto eles vão receber e daí eu posso e começo a trabalhar com a leitura em si com o eixos da própria leitura né? Eu estou trabalhando com os eixos da própria leitura quando eu estou fazendo isso

A1: ahã.

P: então, vamos pegar o nosso plano de trabalho olha aqui esse olhar de entender o todo de como ele tá organizado que é importante, porque eu estou trabalhando as vezes na primeira atividade que a gente propositou. Li a condição de produção a função desse gênero textual na sociedade não é isso que a gente elaborou aí de atividade.

A1: ahã.

P: para eles reconhecerem o porque que é importante, porque que eu vou organizar uma ação então a gente está trabalhando o contexto de produção dentro do quê? Do contexto e do eixo de leitura... Olha como é dividido os nossos eixos aqui? Só pra resolver a leitura e aqui ó, produção oral e escrita. Eu vou trabalhar a produção desse gênero na forma oral e na forma escrita e eu vou desenvolver atividades dentro dessa produção oral eu também vou desenvolver atividades de desenvolvimento da oralidade dos alunos dentro do gênero regulamento tá? Então, eu tenho que olhar esse eixos aqui dentro da língua, porque eles que compõem os eixos e aí a ortografia que é a apropriação do código da língua né, do que foi cristalizada enquanto código enquanto regras... Isto ele não está aqui, ele está o quê? Separado pra trabalhar e sinalizar porque eu expliquei . Ele vai entrar dentro da sequência de atividades pra depois eu trabalhar especificamente a ortografia. Mas tá vendo? Que eu saio daqui ó, do gênero... Assim ó, da apropriação do gênero da forma escrita, desse gênero de como se faz esse gênero? E aí nós temos o quê? A textualização dentro do gênero que aqui a gente trabalha as questões da característica do próprio gênero que compõem... Que daí a gente entra na questão da análise linguística e também outros momentos pra sistematiza a questão da morfologia da língua é que vocês que tem dificuldades de fazer atividades de análise linguística... Ali na avaliação tá claro, vocês propositaram aula de...de análise

linguística, mas eu posso dar atividades de sistematização, de olhar a frase, a sintaxe de localizar, de classificar, eu também posso fazer isso no momento, mas é igual a ortografia tá vendo? Que é paralelo... Esse é o momento a hora que eu classifico é outro momento trabalhando com a sintaxe, com a morfologia da gramática. Isso compõe aqui dentro da textualização e aí nós temos o aspecto que são as vozes do texto, quem é que fala? Quem é que está falando? É uma voz institucional? Não são os personagens? Que personagens estão falando? Então, dentro desse nosso arranjo aqui, dessa planificação, dessa organização aqui, nós temos os aspectos que compõe o gênero... Tá vendo? Tudo isso, os conteúdos desses aspectos dos gêneros e aqui leitura produção oral e escrita, tá vendo como tá aqui os eixos... Eu não posso eu não consigo olhar, não caíam na tentação de olhar isso daqui que é o que as meninas da matemática falam muito na hora de olhar também a planificação lá da matemática os eixos (...) É um todo eu não posso deixar de ver a totalidade senão... Uma coisa vai imbricando na outra né? E as atividades que vocês estão elaborando... Vão percebendo ó, eu tô entrando na planificação, logo eu tô no contexto de produção, logo eu tô na produção de texto, tá? Então ele se imbrica, tem que ter isso numa totalidade tá, porque se eu ver assim... Ah, esse conteúdo tem essa habilidade preciso trabalhar... Ah, trabalhei... Ah, esse conteúdo tem essa habilidade... Ah, trabalhei... Tá isso aqui são as habilidades em que o meu aluno vai chegar, as habilidades linguísticas que eles vão chegar e eu não posso ter essa (...).

E: na matemática ela fala muito isso.

P: é.

A1: nos eixos porque o que acontece... Eu não vou trabalhar tratamento informação desligado (...) Eu não vou, eu não consigo.

P: isso

A1: hum... Eu vou puxando o outro tá.

P: isso que é a integração.

E: na matemática eu consigo, na língua portuguesa a gente penou um pouco...

P: é porque no nosso primeiro encontro eles estavam assim... Ah, esse aqui é pra esse... Ah, e eu já dei esse.

A1: ah.

P: ahã. Tá vendo que agora na proposta a sequência didática em cada etapa que a gente esta nos estamos vendo o todo... Vai entrar aqui a produção, vai entrar aqui, tão percebendo esse todo aqui? Então a gente não pode esquecer isso da nossa totalidade dos eixos também tá? Então, nós estamos nessa primeira parte aí... A gente dividiu aí... Ah, bem bacana... Tá onde nós paramos? Que proposições nós fizemos?

A1: eu passei tudo a limpo, daí a gente já fez.

A2: a questão do título.

E: pra identificação.

A1: isso daí... A gente colocou as notações gráficas também né? Pra eles já identificarem.

E: as marcas linguísticas.

A1: as marcas linguísticas.

E: diferenciação dos fragmentos pra saber o assunto tratado e ao título. Descobrir através do assunto o que dava descobrir os títulos.

A1: daí a gente fez duas atividades.

P: tá. Eu lembrei dessa atividade que vocês vão tirar fragmentos pra eles identificarem o assunto... De que tá se tratando cada texto e estou trabalhando uma atividade da leitura. Ela não tá aqui ó, identificar o assunto aonde que ela tá? Unidade temática do gênero, deixa eu pegar aqui...ó onde que ela está ? Então, nós estamos trabalhando até agora... Tá vendo que vocês trabalharam com contexto de produção do gênero, trabalhando o conteúdo temático nessa atividade também aliando já com a planificação do gênero.

A1: ahã.

P: vocês não fizeram atividade do título?

A1: fizemos.

P: que tem haver com o quê? Vocês estão vendo a composição desse gênero começando pelo título, o que o título tem haver com cada assunto? Tá vendo que como é que já imbricou?

E: daí são elementos composicionais?

P: tá vendo como já imbricou aqui a planificação? Vocês já estão começando a analisar, então tá vendo como eu não consigo ver... Agora é isso, depois aquilo, depois de um..

P: já vai puxando a outra.

P: outro conteúdo né? Por isso que ele é autônomo... Tá a relação, aí vocês estão vendo o título e do assunto que depois que na produção eles vão ter que atribuir o que título coerente com os personagens aí eu tô com a fábula aqui...

E: tava vendo aqui... Ué diferente?

P: daí na hora deles produzirem eles vão ter que apresentar ó, o título sub-título né? A produção deles vai ser o que mesmo a produção vai ser a organização da sala de aula, a organização deles na sala de aula, na entrada e saída dos professores a situação de complicação ficou bem legal acho que vai ajudar até no dia-a-dia aqui.

A1: aí que bacana!

P: é e aí eles tem que aprender a utilizar esse título ó... Trabalhando ó... Olha o eixo lá na produção, tá vendo que eu tô dando atividades de título, estou trabalhando a produção de título, assunto... Então, estou retirando o assunto qual o título pode ser?

A1: e ele tem muita dúvida.

P: qual título pode ser? Estou trabalhando com produção de títulos, produção textual... Olha aí ó, tá vendo como se articula isso? É interessante você trazer pra eles visualizarem, porque também a gente tem que ter entendimento que nós vamos utilizar a produção, quando o aluno estiver em produção, mas eu estou colocando atividade de produção?

E: quando eles mesmos descobrem o assunto que trata todo trecho, aí eles já vão descobrindo também a finalidade daquele texto ali...

P: a finalidade vamos voltar... É a função textual daquele texto, o assunto é o você tá querendo trazer... vamos pegar aqui... esse... Tá pequenininho vamos tirar o assunto, qual é o assunto temático desse regulamento? Lembrou?

E: lembrei.

P: esse é o assunto, finalidade é o assunto final, o que todos os regulamentos de modo em geral apresentam, independente do assunto...

P: eles têm dificuldade em relação ao assunto...

P: tá, qual é o assunto aqui? Ah, esse vai se chamar promoção de pizza não sei...

A1: ahã.

P: regulamento da produção de pizza. Ah, esse daqui é regulamento do quê? Ah, o assunto é eles estão organizando a sala de aula... Esse é o assunto um campeonato

de futebol? Esse é o assunto? Como que eu poderia dar um título para esse assunto? Né e isso faz parte...

A1: não da finalidade.

A2: da finalidade é função social, não é?

P: conteúdo temático.

A1: conteúdo temático.

P: isso. Conteúdo temático do gênero né? Qual que é o assunto que tá sendo tratado? Qual que é o conteúdo temático que tem aí? Né? Ok, que atividades tem aí, embora a gente esteja elaborando algumas atividades vai ficar algumas que na verdade na sala de aula vocês forem dando a aplicabilidade tem que sempre ver essas maneiras aqui ó... Diferentes maneiras de aplicar... As vezes nós estamos montando uma, as vezes duas atividades pra cada um, mas de repente em sala de aula eu tenho que montar vários tipos de atividades, várias formas de atividades pra sistematizar isso, tá? É aí que entra a sistematização tá? A planificação, do título, do assunto a ser tratado... Os regulamentos... Que mais de atividades nos fizemos?

A1: só.

P: só? É que nós ficamos bastante na anterior né? Pra tirar as características também, né? Tá ok, tem bastante...

(...)

E: daí aquela síntese que você falou, como cartaz, que a gente trabalhou no final...

P: a síntese pode ir montando aqui com eles, ó...

A1: deixa eu ir...

P: igual esse cartazinho aqui, fazendo do próprio gênero aqui.

A2: aí eu acho importante.

P: isso. É importante sobre o cartaz né?

A2: é

P: tá. Eu quero que vocês percebam uma coisa pra depois não recorrer essas atividades... É uma ou outra que a gente esta fazendo, de repente na sala de aula vocês vão precisar sistematizar, elaborar mais atividades de ensino, pra eles sistematizarem o conteúdo. Que outras formas de atividades eles vão ver? Isso aqui eu vou tá fazendo pra eles localizarem e fazer mais pra sistematizar... Eu preciso proporcionar várias atividades senão eu não sistematizo... O aluno não se apropria e é repetição... Sabe repetição é repetição, tira fragmento, pinta e aqui vocês estão

pedindo o assunto, no outro vocês já vão trazer o assunto traz os fragmentos... Eles vão nos assuntos tá vendo que é uma forma diferente? Isso é sistematizar fazendo a produção de mais atividades, tá ? Ok.

E: na verdade você está trabalhando da mesma maneira, não você tem o mesmo objetivo.

A1: mas de maneiras diferentes.

E: maneiras diferentes.

A1: é porque às vezes cada um aprende de uma forma, ele não entendeu com um exercício, mas com outro exercício ele vai entender, que é a sistematização, que é a repetição que vai fazer... A gente né, aprender mesmo os conceitos e tudo mais...

P: nós trabalhamos a questão...

A1: da planificação.

P: contextos de produção...

A1: isso.

P: tá vendo que a cada texto vocês podem ir produzindo atividades desse contexto que vocês já pediram em forma de escrita, tá? Vão repetindo, repetindo, repetindo atividades não da mesma forma, sempre mudando de atividade, mas repetindo o conteúdo pra eles aprenderem tá ok? Daí a gente começou pelos títulos, nós entramos aí já na questão do modo né, que já estamos trabalhando a estrutura do gênero... Então, nós estamos já nessa parte que nós já vamos começar a montar os módulos... Então, vocês estão trabalhando assunto, então a gente já entrou no quê? Nas características do gênero... Que é sequenciar atividades para eles aprenderem as características e identificar... Já começamos aqui, o que eles chama de módulo tá? Que mais que a gente vê no regulamento que nós temos aqui toda essa questão do regulamento para trabalhar? Nós iniciamos já pelas características do contexto da planificação, que mais que a gente precisa planificar, ensinar da planificação? Vamos lá pegar os conteúdos da planificação.

A1: os tipos, nós não falamos só contextos gerais aqui.

P: reconhecer as características composicionais, ok.

E: esse aqui ele tem a questão mais jurídica...

P: tipo de linguagem usada né? Para quem? De novo eu voltei no contexto, mas no texto né... Reconhecer que os regulamentos contém títulos tá... O assunto, como agora a gente vai realizar atividades de ensino em que vão levar o meu aluno a

entender toda essa característica aqui essa localização...ó vocês vão levar esse regulamento que é diferente desse. Esse objetivo vocês acabaram de me dizer, tem que identificar... O que eles têm que identificar? De dentro da planificação?

E: as marcas por exemplo...

A1: a diferença...

E: o que é diferente...

P: será que todos os gêneros eles são escritos? E postos...

A1: da mesma forma...

P: da mesma forma?

A1: se a estrutura é igual?

P: e como é a estrutura do gênero? Esse gênero aqui ó... Esse regulamento? Qual que é a estrutura dele? Nós vamos entrar agora nas questões cada estrutura nós trabalhamos isso aqui ó, cada assunto ó, de cada parte né? O que contém dentro da estrutura de cada um pra gênero, o que como é que ele está dividido? O que é que tem alguns? Eles têm o quê? Ele tem enunciado, tá vendo?

A2: parágrafos né?

P: eles tem enunciados que marcam? Receita, elas têm uma listagem depois a forma de procedimento e o regulamento como é que é? Será que ele vem numa listagem antes de ingredientes? Como que é essa composição dele?

A1: porque na fábula a gente fala que é a narrativa e no regulamento?

P: regulamento é uma sequência injuntiva, procedimental.

E: o que você falou?

P: o que é uma sequência injuntiva?

E: explicativa, você falou né?

P: é e o que a sequência injuntiva ela faz? Nós estamos em textos instrucionais a maioria dos textos instrucionais eles tem a característica injuntiva o que é essa característica injuntiva? Eles aparecem por meios de esquematização que fala tá vendo é tudo esquematizado?

A1: como que fala esses itens assim? É incisos que fala?

P: artigo, inciso, artigo... Isso aqui é subdivisão né? É um subtítulo né? Que você vai identificar... Olha aí é isso que vocês vão identificar... Número um, vamos identificar esse aqui ó, o que que compõem? Título subtítulo esse tem e esse aqui? Então, primeiro vocês vão proporcionar uma atividade desse gênero desse texto aqui...

Desse gênero aqui, regulamento... Que tem título subtítulo que vocês vão falar... Nossa, mais por que será que ele tem toda essa organização aqui, ó? Artigo da onde vem? Será essa palavra artigo de que esfera de que local que pessoas que usam muito pra falar desses artigos quem que normatiza? Ah, são do poder judiciário né, que normatiza que é o jurídico... Quem são as pessoas que trabalham no jurídico os advogados o juiz então o que linguagem é essa aqui ó vamos identificar esse aqui é um artigo ó, uns aqui vão ter parágrafos, esse aqui não sei se vai ter... Então, eu vou ensinar o aluno ver essas notações gráficas do gênero então eu estou o quê trabalhando? Com a planificação do gênero ainda e esse regulamento aqui em contra partida vocês vão fazer essa localização desse regulamento...

A2: depois eu venho com esse.

P: isso. Depois venho com outro tipo de regulamento que não tenha a mesma estrutura eu tô dizendo todos os elementos composicionais igual a esses. Esse não tem, daí eu trabalho a mesma localização nesse aqui, esse tem título tem subtítulo.... Tá vendo eu vou fazendo proposições de perguntas como que ele está organizado e aí vamos fazer entre textos? Do mesmo gênero leva os dois daí pra fazer as perguntas.

A1: ahã

P: será que é da mesma forma que eles sempre têm que apresentar? Tanto a linguagem jurídica não? Quando será que ele tem que apresentar uma linguagem jurídica? Quando não? E o nosso aqui da sala de aula? Vai apresentar uma linguagem jurídica ou ele vai apresentar uma linguagem desse tipo em que a gente vai fazer número, um número dois quais são as escolhas que vamos fazer? Pra fazer a nossa regulação?

E: diferenciar essa como formal e essa como informal?

P: ela não é...

A1: é porque vai ter ali ó... Reconhecer que as linguagens utilizadas nos regulamentos é culta e denotativa.

E: só que esse aqui ele é mais culto né por que essa normal do jurídico ela é mais diferente...

A1: ahã.

P: ah, entendi o que você quer do jurídico? Ele é diferente? É essa característica toda, essa localização, tudo isso que vocês vão proporcionar de atividade pra levar o aluno a pensar nessa forma de linguagem é isso que vai levar eles a pensarem nessa forma de linguagem... Se ele é mais jurídico é uma linguagem mais o quê? Como será que está empregado aqui? É mais formal né?

A1: ahã.

P: e aqui? O que será que aqui a gente vai precisar utilizar? É claro que vai utilizar a linguagem culta sempre, só que uma é mais formal e a outra não é...

A1: exatamente.

E: você não vai escrever errado.

P: isso.

E: como por exemplo tem que ser a forma como é escrita?

P: isso, isso mesmo.

E: é uma linguagem mais acessível daí ela se torna mais informal.

P: e porque que essa linguagem é acessível? Por que que aqui qual que é o público. Ah, nós aqui da sala de aula precisa ter linguagem jurídica que vai regulamentar algo de uma esfera maior né? No caso aqui envolve é um regulamento geral pra várias cidades que vão participar, concurso... Né?

P: até porque o que ele abrange é muito grande né o que ela falo ali das regiões ali não só a cidade mesmo vou trazer o regulamento do meu prédio levei uma multa...

P: leiam esse aqui que vocês vão levar para a sala.

A1: pizzeria limitada... Localizada na br um meia três cep...cardápio fidelidade... Seu objetivo é premiar e valorizar o cliente fiel ou seja quando o cliente completar dez adesivos da mesma força será contemplado com uma deliciosa pizza sabores tradicionais o (...) Deve estar completo a cada sessenta dias o (...) Mudara de cor e isso mostrará a fidelidade do cliente podendo participar ainda da promoção pela entrega considerações finais a promoção implica na aceitação total do cliente e das disposições naquele momento.

(conversa ao fundo)

P: o que você achou na hora que você leu esse texto?

A1: que a pessoa tem que comer muita pizza se quiser ganhar outra

(risos)

P: vamos falar da estrutura, como que tá apresentando a estrutura? Como ele redigiu esse texto? Que em todos os regulamento que estamos vendo como que é a estrutura? Como que ela é?

A1: separando parágrafo por parágrafo, igual texto que a gente fala que é até o final da linha... Geralmente não o texto é mais curto, vai se subdividindo nesse aqui, não é mais corrido até, porque ele não fez parágrafo né.

P: parece que ele narrou, não é?

A1: é.

P: não parece que ele tá falando... Faça isso assim... E assim os regulamentos na maioria das vezes eles vem com o que, ó?

A1: tipo itens né?

P: é bem... Composição da frase assim né? Ser respeitoso na sua condição... Ele já vai direto ao quê? Na forma né, no verbo né, começa sempre na forma infinitiva e aqui ele fez o quê? Aqui ele já dá a ação inicial parece...

A1: pra fazer né?

A2: pra poder ganhar a promoção...

P: né?

E: não sei se tá certo, mas é como se tivesse dando uma ordem... Faça assim e aqui ele tá dando uma orientação de como se deve fazer, tá certo?

P: e pode ser um regulamento? Ele é um regulamento?

A1: é.

P: ele não deixa de ser um regulamento... Aonde que marca que é um regulamento? Pelas características desse aqui?

A1: tem aqui embaixo né?

P: primeiro que ele já fala... Um regulamento disciplina única e exclusivamente a promoção...

A1: promoção.

P: além de tá a palavra regulamento aqui...

A1: ahã.

P: ahã.

P: cardápio fidelidade.

A1: onde fala assim...regulamento no título né?

P: qual é o objetivo desse regulamento? É premiar e valorizar o cliente fiel apreciador das pizzas... Tá vendo aqui que eu tô falando do objetivo do gênero de texto? E não da função social dele... Igual a gente falo da finalidade, finalidade e função social é uma coisa e aqui qual que é o objetivo desse regulamento é regularizar o quê? A promoção de pizza, de quem comer ó... Ou seja, ele explica, ele vai explicar, ele não tráz como uma forma de esquematização como todos os outros ele redigiu diferente do que a gente costuma ver enquanto regulamento... Olha que interessante mostrar isso para o aluno parece que ele está relatando... Assim né...é assim....assim e assim... E ele não está pondo de maneira (...) Como é que nós vamos colocar os nossos aqui da sala? Será que dá pra eu transformar esse aqui na forma de enumeração? Usando os verbos? Que daí eu posso usar com os verbos já análise dos verbos... Aqui tá eu achei um quer ver... Vocês vão ter uma ideia... Eu achei um texto muito bom sobre análise do texto ó...

A1: e quando a gente vai poder falar da função social? Lá no começo?

P: já falou. Já não falou?

A1: não. Na verdade não colocamos assim...

P: não? Não fez proposições de atividades da função?

A1: não.

P: quando a gente fez aquela atividade primeira, que a gente falo assim pra chegar na forma, em qual será textos como que a gente vai elaborar a forma de organizar aqui? Quais gêneros? A gente está trabalhando com a função buscando qual é o tipo e qual gênero...

E: a gente traz aqueles diversos lá?

P: isso... Isso.

E: e os questionamentos?

P: isso.

E: que eles tem que pensar pra que essa situação melhore lá?

P: isso qual texto que vai trazer isso? Porque vocês vão trazer os vários e vão chegar na conclusão... Porque esse aqui está regulamentando e a gente precisa o quê? Regular a situação...

E: e daí já é a finalidade de gênero textual.

A1: função social.

P: função social. Então olha esse gênero que eu acabei de ler qual que é a função dele lá? Esse gênero é o regulamento... Eu já apresento pro aluno, ele chama regulamento. Os regulamento existem na sociedade de que maneira? É a onde vocês vão trazer as várias formas de regulamento... De que maneira eles acontecem ó... E o que é a função social desse gênero? Regular as ações e as condutas humanas tá?

E: função social e finalidade não são a mesma coisa?

P: é isso que a gente tá explicando.

E: finalidade e função social do gênero pra que ele serve e o assunto do que está tratando.

P: isso. Só que eu posso utilizar a palavra finalidade... Que é isso que a gente conversou de várias maneiras.

E: é

A1: é

P: a função e a finalidade da intenção que o autor é diferente da função social também. Tá vendo? Função social... Tá, vamos lá ... O tipo injuntivo costuma ser formado por três partes ou categorias esquemáticas. A primeira é o elenco descrição dos elementos a serem manipulados, a partir do comando execução... No caso ele tá falando de receita ó... É ingredientes da receita ou lista e descrição ilustração no caso porque aqui a gente tá vendo... É um texto que ele fala sobre as características dos textos instrucionais então na receita aparece por lista aqui a lista é uma descrição ou pode ser por descrição e ilustração a onde a gente vê ilustração? Instrução de montagem né que daí vem às vezes a ilustração.

A1: o conceito também dependendo né.

P: que vê então... A ilustração bem sequencial de como montar... Que é outro texto instrucional tá? Os desenhos e manuais de instrução a segunda categoria esquemática é a determinação ou incitação em que se apresenta o comando execução a ser cumprida a injunção em si então é isso que a gente tá falando aqui nesse momento... Então olha só quais que são os comandos? O que é que leva eu fazer uma atividade pro meu aluno perceber que tem comandos que eles são elencados é um elenco do quê? Comandos? Como que eu vou fazer uma atividade pro aluno perceber que dentro dessa planificação eu elenco... Por isto que ela é desta forma, aparece separado ó, aparece enumerado ó, como que eu vou fazer pro

meu aluno perceber isso? Esse comando? Vamos ler cada partezinha com o aluno... Vamos lá... O tema desse concurso é estimular os alunos a desenvolverem estudo temático de educação ambiental e comunicar incentivando o interesse estimular o gosto pela arte promover a reflexão. Vamos pegar só um fragmentinho... Você vai guiar lá a aprendizagem nesse fragmento... Olha a forma eles estão o quê? Elencados? Dentro parece um, dois, três... Aparece as notações gráficas vem como forma de elencar não é parágrafo igual na fábula na fábula a gente fazia parágrafo... Aqui eles estão elencados né e essa forma de elencar vamos lá como é que eu vejo como é que apresenta essa linguagem? O que é que eles estão falando pra gente olhar lá... Estimula, incentiva... O que é que é isso? O que são essas palavrinhas? Isso são perguntas que vocês podem ir fazendo e levarem as crianças a pensar tá. O que é que são essas palavrinhas aqui? Vamos ver mais e os textos que haverá? As poesias que hão de haver...

A1: aqui também tem estimular, envolver.

P: isso o que que nós vamos trabalhar aí?

A1: o verbo?

P: pra gente trabalhar essa questão aqui ó, é a determinação, o comando, a função a ser cumprida... Nós vamos entrar em que aqui? Estamos trabalhando a planificação, mas agora nós vamos entrar no quê?

A1: na textualização.

P: tá vendo como uma coisa puxa a outra? Ele é enumerativo, esquemático né? Ó... Por que ele apresenta assim diferente da fábula e isso e agora? Essas palavrinhas, tiram o fragmento, vamos pintar essas palavrinhas, vamos analisar essas palavrinhas, estimular, incentivar... Que mais que essas palavrinhas dão ideia?

E: eu não tinha percebido até então que o regulamento é um tipo de texto instrucional, pra mim é uma coisa totalmente fora...

P: não?

E: não. Acho que eu percebi a hora que você começou a falar... Pra mim era uma coisa totalmente além...

P: ó, que agrupamento que ele tá?

E: ahã, eu não tinha prestado atenção ali (risos)...

A2: ahã, tá.

P: pra levar... E qual que é o melhor pra vocês levarem na proposição pra gente entrar nessa questão? Olha só como de um item da planificação e daí agora a gente vai para quê? Para análise linguística. O quê essas palavrinhas introduzem para nós? Dão ideia de quê? Se eu falar assim... Amanda pule. A ação elas indicam o quê? Ação. E essa ideia de ação de fazer... Quem está escrevendo assim... Estimule, pinte... Ele está fazendo ele está fazendo o quê? Ele está ordenando... É fazer os alunos achegarem ao conceito que eu estou ordenando. Aqui é uma ordenação pra fazer uma ação, regulamentar essa ação, por isso que aqui nós colocamos assim... Identificar que os regulamentos privilegiam a utilização dos verbos no futuro do indicativo para escrever as leis do imperativo e do infinitivo para indicar um conselho ou uma ordem... Então a gente vai chegar o quê ele tá pedindo? Está ordenando... A gente tem que chegar com preposição de atividades... Que eles vão ver que é uma ordenação... Pule, ande, como a gente fez aqui no segundo aninho... Vamos voltar lá da receita(...) Vamos retirar e vamos pintar então algumas palavrinhas do texto, ou vocês podem chegar diferente... Por que qual que é a estratégia melhor? Vocês podem trazer essas palavras já grifadas no texto, vamos ver o que é que elas indicam, o que elas estão indicando ó dentro do texto... Uma ordenação, lembrando que é uma orientação... E aqui será que elas estão dando uma ordenação ou uma orientação? Por que os regulamentos tem...tem itens que eles ordenam por meio da ação direta, mas as vezes eles só vão explicar?

A1: nesse caso...

P: nesse caso aqui o que eles estão fazendo nesse outro caso? Explicando... Como é que vamos produzir atividades que propõem planificação e já o que compõe essa planificação... Olha ele escreveu o regulamento...

A1: aí tá diferente, não tem os verbos né?

A2: preenchido, preencher... Né?

A1: mais daí a gente pode reescrever né, pedi pra eles colocarem os verbos...

A2: aqui tem o objetivo de premiar, apreciar ,só que aqui as ações é completar, e preenchido né?

T: então, aí ele está numa forma mais explicativa, ele está regulamentando mas de uma forma explicativa, aqui ele regulamenta fazendo o quê? Dando uma execução de forma direta, lembra? Tá vendo a diferença de um e de outro? Mas regula a ação tanto esse quanto esse? Está fazendo o quê? Regulando uma ação, por isso que

aqui no texto ele fala assim ó (...) Há três categorias de textos instrucionais o texto instrucional programador que instrui o modo de fazer, o texto de conselho que sugere no caso do horóscopo... Olha só que legal... E o texto regulador prescritivo que obriga um fazer onde a gente está? Aqui nos regulamentos ele é regulador e prescreve o modo da ação. Então, como se compõem cada frasezinha dessa aqui? Ela inicia com uma ação? Um pedido? Uma ordem? E daí ele explica como é que essa ordem vai ser feita, não é isso? Como é que a gente vai fazer o aluno entender que compõem uma partezinha... Ele está dando uma ordem e ele explica como será ...então ele explica como ela deve ser, tá? Olha lá como que a gente vai fazer... Agora vamos ver agora a atividade de ensino pra gente...pelo menos uma ideia a gente monta aqui e vocês conseguem fazer outras...

A2: deixa só fazer uma coisa... Voltando atrás, essa parte da segunda leitura que eu fiz aqui que a gente colocou a função social eu posso falar também quem produz? Quem pode produzir o texto e aonde ele pode estar?

P: pode, porque vocês já estão vendo suporte nessa parte... Aonde circula... Pode já, tá tudo aí. Vamos lá?

A2: vamos.

P: agora a gente pode pensá na elaboração da atividade de uma, pra vocês terem ideia de elaborar mais uma atividade de ensino, pra eles verem essa característica... Às vezes eles se compõem por esquematização, cada frase dessa que compõem como que ele começa? Nós começamos pela ação não é? Pelo verbo, tá? Como que a gente pode proporcionar essa atividade? Vamos montar a atividade, vamos pensar, vamos pegar só uma partezinha desse texto, desse regulamento todo... Tira só essa parte aqui ó... A gente pode pegar só essa aqui ó... Os objetivos, porque vocês vão trazer o todo e daí na hora vocês vão precisar focar né? Deixa eu ver esse regulamento aqui...atividades...

A2: dos subtítulos dos artigos.

A1: o título o subtítulo é o tema na verdade...

P: talvez, pra vocês fazerem ó regulamento deles, eles vão entender, olha a ordem direta das frases aqui ó... Ser respeitado em sua condição de ser humano, usufruindo de igualdade, de atendimento, participar das aulas e demais atividades promovidas pela escola, como também solicitar explicação... Então, de que forma vocês vão (...), agora eu vou explicar...tá vendo que aqui cada item é explicação de

como vai ser os direitos e eu vou regulamentar essa ação dentro do direito o que vai ser direito de vocês fazerem? Isso...isso e isso... Como que eu monto essas frases? O que é que compõem essas frases de direito? Quais são os direitos que vocês vão ter que discutir dentro da sala de aula pra eles organizarem? Como que vai ser a organização dentro da sala de aula? Como que aqui nos direitos dos alunos aqui... Faz nesse é mais fácil nesse... É... Pra eles começarem a entender é mais fácil... Pra eles começarem a entender, tá?

A1: é, porque pelo que eu percebi, eu não sei se é isso... Mas igual esse daí, fala mais especificadamente igual, como direito dos alunos... Ele já vai tipo... O que pode? Pode isso, pode aquilo...

P: por quê? A gente não vai fazê eles entenderem isso aqui?

A1: ahã.

P: que a gente acabou de ler, que é isso aqui, que é o comando ó... Comando de execução.

A1: é porque aqui eu até tenho o comando mais é diferente, porque aqui tá ó... Estimular, incentivar já não é o de execução direta né?

P: uhum.

A1: mas é de outra forma... Pra participar, uma ordem.

E: é um conselho, não é?

A1: é como se fosse igual aquele ali, tá falando pra comprar a pizza, participar da promoção de pizza, então, você participar desse evento aí no caso já não né? Tem essa diferenciação... Depois na hora de falar porque, depois se você pegar a constituição vai tá igual esse aqui?

P: não.

A1: não? Vai tá diferente? Vai tá regulando a ação das pessoas?

P: mas é isso que a gente vai mostrar pra eles, como se compõem a escrita dele.

A1: uhum.

P: como que eu posso compor então? Eu tenho o direito... Como é que vai ser o direito? Ah, decidi de forma geral que é assim...assim e assim... Os direitos? Vamos elaborar, é a explicação de como vai ser esses direitos, porque não tá explicando a maneira que esses direitos vão ser realizados, como esses conceitos vão ser realizados? Ah, eu tenho que ser respeitado na minha condição de ser humano... Participar das aulas e de mais atividades tá vendo que eu defini os meus

direitos? Tá definido isso aqui? Os direitos e daí como organiza essas frases aqui? É isso que a gente vai ter que proporcionar, pra eles verem como é que organiza isso aqui, cada frase dessa, como que eu faço? Vamo lá?

A1: primeiro eu pego...

P: vamo lá, vamo olhar só nesse trequinho... Se as palavras estiverem grifadas? Ser, participar, utilizar, tomar.... Essas palavras tão dando ideia do quê? Quando eu falo assim: ser respeitado, utilizar, tomar, tá dando ideia do quê? Essa forma? Mais de ordem ou mais de conselho? Olha que bacana... Olha que bacana a língua né? Super difícil... Olha quando eu falo isso aqui...z não tem um que tenha ordem direta? Será?

A1: acho que eu tenho um aqui.

P: não? Diferente da receita... Ele já fala assim: faça. Tá vendo que tá da mesma forma verbal?

E: mesma forma.

P: tá vendo?

E: tem que tentá com a receita?

P: não, queria ver se tem outro dentro desse texto... Vocês vão levar... Se tinha outra forma verbal... Não tem né?

E: não.

P: para participar você precisa aceitar quais serão as propostas ó: o participar da promoção, o participante, estiver, podem participar...

A1: o do condomínio coloca: é proibido, coloca, bater tapetes, estender roupas, regar plantas...

P: olha que legal... É a mesma forma verbal, que forma verbal está aqui? No infinitivo? Que daí essa forma verbal tá vendo que é diferente da receita: bata os ovos...

A1: é.

E: é imperativo.

P: que é imperativo essa forma verbal, no infinitivo dá ideia mais de quê? De conselho? Olha pra eu chegar... Vamos elaborar uma questão que os alunos vão perceber ó... Ser, participar, utilizar, tomar essas palavras que a gente retirou aqui desse fragmento do regulamento... Elas estão dando a ideia do quê? Elas são o quê? Tão dando ideia de ação, mas ação na forma do quê? Como é que a gente vai

ensinar pra eles que é uma ação em forma de conselho? Que dá a ideia de conselho e não de ordem direta... De faça, de comando... Ele está aconselhando aqui, tá vendo? Por isso que a gente colocou o infinitivo, ele indica ordem e conselho, mas pode aparecer olha esse aqui ó: “as fotos serão postadas para participar”... “você precisa curtir”... Ó, “o participante que tiver sua foto podem participar da promoção” aqui apareceu uma forma verbal no futuro tá vendo? Que apareceu no futuro? Pode aparecer as formas verbais no infinitivo, no futuro e no modo imperativo...de ordenar

A1: indicativo, os verbos no infinitivo ...

P: nós vamos pelas formas, do gênero que vocês trouxeram...vai trabalhar mais a forma infinitiva né? “ser respeitado, participar, utilizar, tomar” forma infinitiva do verbo tá? Vamos fazer uma que leve olhar essas palavras?

E: mas a gente fala pra criança que eles fazem parte também do imperativo?

A1: então, como é que vamos chegar nessa parte do verbo?

P: é.

A1: do conceito.

E: daí a gente vai explicar essa parte?

É: é, então nós estamos ainda na ideia ó... Essas palavrinhas: ser, participar, utilizar, tomar, da ideia do quê?

E: é aquela ideia que você constrói falando, fazendo a atividade, o conceito, enquanto, depois você mostra pra eles o conceito.

P: vamos chegar no conceito você sabe...

A1: ahã.

P: chega no verbo, então essas atividades de ensino... As palavras destacadas nesse fragmento: ser, utilizar e tomar dão a ideia do quê? De ação? Se elas estão dando ideia de ação é pra gente fazer o quê aqui? Vamos ler a frase ser respeitado é ação de quê? De algo que nós temos que cumprir não é? Ou fazer, ou realizar... Então, ele está dando uma ordem pra gente ó. Ser respeitado, participar das aulas não está dando uma ordem? Uma ação de ordem, de um conselho pra gente né? Então o aluno não vai chegar assim e falar que é uma ordem ou conselho é eu professor que vou fazer ele ver que isso é uma ordem. Olha eles estão dando uma ordem, um conselho essas formas verbais essa palavrinhas que nós tiramos é o quê? É uma ação que dá ideia de quê? De conselho pra gente agir? Essas palavras se chamam verbos. Os verbos eles dão a ideia de ação, eles estão dando a ideia de

tempo aqui? De fenômeno da natureza? Não ele está dando ideia de ação, o que que é verbo? Amanhã a gente conceitua o que é verbo pra criança já a gente tá entrando na análise linguística pra ensinar eles a produzirem, como produz cada frasesinha dessas do regulamento, como é que produz?

A2: mesmo quando foi falado alguma coisa do verbo na fábula, dá um novo conceito só que daí no caso, no infinitivo?

P: volto o conceito, porque vocês já retomaram o que é verbo... A ação e tudo... Vai lá, retoma pode retomar todo conteúdo, só que lá na fábula vocês viram o verbo na forma do pretérito né? E aqui quando eles aqui, nessa forma: ser, utilizar, tomar... Então, em que forma verbal eles estão? Na forma do infinitivo do verbo né? Na sua forma inicial dizemos que estão na forma infinitiva que daí eu posso conjugar, conjugo o verbo tomar, conjugo o verbo... Está na forma infinitiva né? Vai ter a necessidade de conjugar? Se estou dando uma ação aqui? Não tá? Não tem a necessidade de fazer a conjugação do verbo lá na fábula eles tinham que aparecer: "as formigas cansadas correram"... Aí eles tinham que conjugar pra fazer a concordância a forma infinitiva precisa? Da ideia do que a forma infinitiva? De impessoalidade que é uma outra característica que está na forma infinitiva a ideia da impessoalidade... A gente vai chegar tudo isso é o que eu estou dizendo pra vocês tá? A ideia do conceito tá?

E: to vendo a professora entrar em desespero...

P: é que a gente não aprendeu assim...

A1: é.

P: olha a diferença da gente hoje, tá? Então, olha só a gente está chegando com os alunos na atividade em que eu vou analisar...se isso aqui é um verbo, se é na forma imperativa, se ele está dando uma ordem ou um conselho, vamos elaborar frases aqui dentro da sala... Atividade que você pode proporcionar, daí vamos regulamentar o uso aqui na sala... Vamos proporcionar uma atividade que vocês podem fazer interativa com eles... É... Pode ser hum...

A1: deixa eu pensar... Pode ser...

A2: deixar a sala limpa.

E: regulamentar o uso dos materiais que a gente tem.

A1: ou a saída, pode ser mais fácil, porque o armário vai entrar no nosso final né?

P: só pra gente utilizar na prática, pra eles utilizarem essa forma verbal aqui...

A1: os verbos.

P: entrar em prática na produção de cada frase... A ideia que eu tô querendo dizer é que vocês podem fazer uma atividade coletivamente, assim... Gente vamos elaborar agora frases em que a gente dê ações de aconselhamento... Nessa mesma ideia aqui. Em que situação dentro da sala? Do empréstimo do material?

E: como você fala na saída?

P: como que a gente se organiza pra sair?

A1: é na saída.

P: como que eu vou montar aqui coletivamente uma frase, um aconselhamento, uma ordem...

A2: um ou pode ser mais...

P: nessa situação pode ser uma, duas, não sei quanto que vai dar né? Como que a gente se organiza? Como é que a gente deve se organizar aqui pra sair da sala de aula? Pro recreio? Como é que eu posso organizar essa frase? Como posso montar esse enunciado? Vamo lá como que é? Olha lá... Vamos lá eu tenho que partir da palavra verbal, do verbo, como qual que é o verbo que a gente vai utilizar?

A1: o que que nós vamos querer primeiro regulamentar né?

P: isso.

A1: e a partir disso...

P: nós vamos regulamentar a saída só até o portão?

A1: fila.

P: o que a gente tem que fazer? Organizar o que o professor fala pra gente fazer... Pra vocês fazerem gente... Organizar fila em ordem crescente... Sei lá né de tamanho... Pronto olha lá qual a palavra que eu utilizei primeiro? A forma verbal tá vendo? Você deu o conceito e vem puxando agora? Como que a gente organiza isso? Como que a gente vai aconselhar? Como eu professor vou aconselhar vocês pra saírem, organizar fila em ordem crescente, qual outra situação?

A2: permanecer na fila durante a saída.

P: até o portão.

A2: até o portão.

E: até o portão.

P: permanecer em silêncio... Tá vendo, então, a gente está utilizando o que já com eles?

E: sempre forma uma questão de aqui é uma proposta que é uma produção e depois juntando todas essas partes que já produziu formar o regulamento da sala no final.

P: sim daí a gente tá nesse primeiro momento, fazendo eles entenderem o que são essas formas verbais, o que elas dão a ideia... Tá vendo? E daí a gente já vai produzir uma atividade coletiva em que eles vão utilizar essa forma verbal. Como que a gente pode utilizar essa forma verbal dando a ideia de aconselhar? Vamos lá, eu tenho que organizar a fila coletivamente tá vendo que vocês vão fazer nesse primeiro momento coletivo é uma atividade de ensino que vocês estão sistematizando o uso do verbo na forma infinitiva que vocês já chegaram com eles ali... Tá que outras atividades que vocês podem dar também retirar os fragmentos, vou sistematizar... Daí vocês pegam os fragmentos de vários regulamentos retire o verbo inicial faz a caixinha dos verbos aqui e eles preenchem com a forma verbal no tempo infinitivo... Dê a forma verbal, estou sistematizando o uso da forma verbal, olha que legal estou sistematizando a gramática com o aluno e daí que vocês já propuseram como utilizar a frase no coletivo. Tá vendo que é uma produção coletiva que vocês estão fazendo pra levar o aluno a entender como que usa esses recursos linguísticos aqui e ir montando com eles... Tá a gente entrou já aqui na parte da textualização, vamos olhar aqui o que que vocês estão vendo? Nessa parte da textualização o uso do verbo na forma infinitiva.

(...)

P: tá vendo que uma coisa vai puxando a outra? Que não é agora. Eu faço isso... Depois eu faço aquilo... Eu vou puxando né?

E: a gente não consegue né?

P: vamos pela totalidade ó. Vocês vão conseguir, já estão conseguindo... Totalidade e daí que vocês tão aqui e logo vão voltar aqui de novo, vão fazer aquilo ali de novo, vão trabalhar com sinais de pontuação. Tá vendo, nessa produção coletiva, deles utilizarem a forma verbal vocês vão fazer e organizar a ação de aconselhar, vocês já vão estar trabalhando aqui com a vírgula, com o ponto final... Na produção coletiva do uso da vírgula, tá vendo?

A1: daí a gente pode identificar o uso da terceira pessoa? Daí no caso... Não pode ser?

E: como se eu estivesse falando pra todo mundo...

P: ah, tá vendo que aqui tem o conteúdo. Percebam que escrito em terceira pessoa dá ideia em pessoas em geral e não de uma pessoa em particular, tá vendo? Aquele momento... Participar o que que dá ideia? De aconselhamento, mas dá ideia assim... Dá ideia de uma pessoa eu faço, ele faz, da ideia de quê? É pra um monte de gente? Essa ideia só então, dá outro conceito da forma do infinitivo que não dá ideia do quê? De ser dirigido para pessoa de modo geral.

E: tem vozes no texto?

P: estou trabalhando com as vozes do texto, com o discurso que é formado dentro do texto... Tá? Tô trabalhando com isso no gênero, mas qual que é aqui dentro do conceito de verbo aqui na forma infinitiva... Tá vendo como um puxa o outro? Aqui ele está desmembrado, mas um puxa o outro, o outro conceito da forma infinitiva dos verbos.

4º encontro

Data: 05/05/16

E: a gente dividiu em momentos, cada um digitou o seu né...

P: uhum.

E: e aí eu expliquei toda aquela primeira parte.

P: você fez o seu, a "a" fez o dela, amanda fez...

E: cada um digita o seu a partir do que anotou.

P: ah, entendi.

E: daí a gente fez um mais ou menos parecido, no almoço e aí cada um digitou o seu...

P: sim, tá.

E: aí é o caderno dos alunos, problematização, como está acontecendo a organização da sala de aula durante a troca de professores e a saída pra irmos embora. Essa parte ficou lá no caderno deles.

P: uhum, tá.

E: aí eles vão falar aquela conversa toda do início né?

P: uhum.

E: aí você cola no caderno a problematização.

P: tá.

E: aí vem os questionamentos né? A partir da problematização, daí o... Ao mesmo tempo de fala como todos esses momentos estão acontecendo o professor irá registrando no quadro para, logo, o aluno ir copiando no caderno... Eles vão ter a problematização e também quais são os problemas que eles percebem nesses momentos... Todos registrados no caderno.

P: tá.

E: daí os tipos, situações que ocorrem no momento de troca de professores e ao sairmos da sala para irmos para casa.

P: ahã.

E: e aí todos os problemas que eles percebem.

P: certo.

E: que é o... São as informações prévias né?

P: uhum.

E: que eles vão tá recolhendo para estar no caderno do professor para questioná-lo, o que precisamos fazer pra que isso melhore? Deixar os alunos falarem até chegarem na conclusão do que devemos do que devemos fazer nas regras da sala e como podemos escrever essas regras como que deve ser escrito né?

P: uhum.

E: aí eles vão tentar assim, porque aquelas palavras lá que dão a ideia de ordem... Essas coisas pra eles terem noção já.

P: já.

E: e já vi, daí eu anotei os conteúdos que englobaram toda essa primeira parte e eu já deixei anotado porque senão a gente se perde nas coisas e não vai.

P: tá... Tá... Vocês mandam pra mim essa parte digitada que eu aí já posso olhar e fazer também intervenções e mando, como daí também como tá digitado eu mando uma observação do lado, se vocês mandarem pra mim por email eu leio já mando pra vocês.

E: é melhor daí em um segundo momento será dividido em grupos e será entregue textos de diversos gêneros, fábulas, receitas, contos, regulamentos, para que se pode visualmente, manusei... Os mesmos textos serão anexados no quadro pelo professor, a seguir o questionário e aí é aquela parte dos grupos e aí aqueles textos colados no quadro igual a gente tinha conversado né? Chegar a conclusão de quê, qual é a melhor forma de entender a regras da sala... Numa receita será que eu

posso escrever as regras da sala né?

P: uhum.

E: o conto é a melhor maneira de se escrever, daí eu deixei também o conteúdo que era... Aí após chegarem a conclusão de que o texto mais adequado para fazermos as regras da sala... Será entregue aos alunos os textos de regulamentos... Poderão manipular por tempos os materiais, após professor fará alguns questionamentos que levam os alunos a elencar as características desse gênero.

P: uhum.

E: e é agora que a gente entra mesmo de fato né, a partir da exploração dos textos.

P: vocês começaram pela planificação... Tá. Eu vi ali planificação... Tá.

E: e daí a partir dos questionamentos chegaremos as seguintes conclusões que a gente vai anotar tudo, todas as conclusões que eles chegaram.

P: tá.

E: tudo que trata das planificações do gênero textual até anotei aqui senão esqueço.

P: uhum...não...é ótimo que você fez assim pelo conteúdo que eu tô trabalhando, tá...

E: e será levado novamente para a sala de aula o regulamento interno da escola naquele primeiro momento eles já tem daí a gente vai lembra isso de novo.

P: sim.

E: e agora a gente traz de novo, daí eu coloquei xerocar a parte direcionada para os alunos para que escolha seus direitos, deveres, proibições e soluções presentes no mesmo.

P: ele tem que conhecer isso.

E: é. Além disso será levado um fragmento do regulamento do contrato de trabalho o cinco, o seis e o sete... Daí aquele é o do rendimento e um outro fragmento que a gente pegou é uma...

p: sempre traz o texto todo para eles terem ideia.

E: sempre o texto todo.

P: é você traz o todo, mas você vai trabalhar com o fragmento. Então, para eles manipular o todo e visualizar, pode deixar a disposição, mas daí fragmenta olha como cria o constituir... Olha todas as partes aí você vai para o fragmento.

E: ahh tá é esse daqui e o do regimento né?

P: uhum.

E: nos dois casos, esse daqui eu trago todo aquele documento que tem lá e depois eu enfatizo esses capítulos...

P: pra sistematizar você vai daí no fragmento.

E: no fragmento mesmo...

(conversas ao fundo)

E: enfim, entregar para os alunos o xerox dos textos solicitando para que façam a leitura do mesmo, após a leitura colocaremos, colaremos os fragmentos no caderno e faremos juntos a caracterização da estrutura dessa parte... Aquela que vamos diferenciando um e outro...que eu tenho dois fragmentos de textos diferentes que a gente vai descrevendo por exemplo o que tem nesse o que tem naquele sabe.

P: uhum.

E: vai diferenciando eles daí tem aquela parte das da como é que é? Que tem os parágrafos lá eu não lembro agora.

P: as notações gráficas.

E: ah, as notações gráficas, isso mesmo os números.

P: tá.

E: que um tem e outro não.

P: uhum.

E: ai vai aparecer os números romanos.

P: uhum.

E: tudo isso, levar os alunos a perceber as notações gráficas que aparecem nesse fragmento, artigo, parágrafo, números originais cardinais como estão escritos.

P: isso tá na planificação ainda... Uhum... Ok.

E: é planificação ainda é aquela parte da estrutura.

P: isso.

E: estrutura e planificação é a mesma coisa?

P: é... É...tá, dentro da planificação do gênero isso.

E: pelos textos lidos será que você citou... Será que todos os regulamentos são iguais? Ai a gente vai tentar levar a entender que não que são diferentes que eles ainda vem aquela questão do público né depende do público né?

P: a quem tá se dirigindo né?

E: o público a quem tá se dirigindo.

P: e a situação de comunicação que cada um se encontra, porque no caso do

contrato ele foi feito pra quem? Em que situação de comunicação? Então a intenção de escrever aquele daquela forma teve um propósito comunicativo que é a situação de comunicação colocada a um contrato? É contrato do que você está trabalhando?

E: é contrato individual de trabalho.

P: contrato individual de trabalho... O outro a é o regulamento de concurso, o regulamento de concurso é um outro propósito comunicativo porém o que fazem os dois serem regulamentos? Porque que eles são chamados de regulamentos? Quais as características que daí fazem eles serem regulamentos? Que daí vocês vão chegar na questão da regulação que os regulamentos... Objetivos de maneira geral na função social dele é o quê? Que finalidade? Regular as questões humanas né?

E: uhum.

P: colocar ordem né?

E: também aconselhar que não se faça.

P: aconselhar.

E: nos direitos e deveres tem uma sanção né?

P: isso.

E: tem uma coisa na punição se você não cumprir aquilo.

P: uhum, por isso que de um modo geral é regular o comportamento e aí vocês conversam com os alunos a respeito.

E: aí nós já fizemos até essa parte... Daí a gente fez assim... Grife no texto as palavras que poderão levar ao título dos textos e depois as copie tá? Ao contrário no seu caderno, indicando qual dos textos se refere qual que é a utilização desse copie-as e as copie? Que eu nunca lembro.

P: você fala o "as"?

E: é.

(risos)

E: isso mesmo.

E: aí a gente fez até aí, daí agora a gente vai começar o quinto momento que depois a gente parô total.

P: tá

E: aí nesses quatro momentos a gente tinha a primeira atividade de sistematização.

P: uhum.

E: que aí vai no caso reforçar tudo que a gente já fez no início.

P: ahã.

E: oral né?

P: tá, que vocês vão trabalhar com a questão também dos títulos, das marcas, das palavras, que levam a entender o assunto do texto, que levam a entender porque que o título é... Tá... Isso é muito importante e a gente também tinha parado... Se digitou até aqui e a gente já tinha parado na questão do verbo não tinha?

E: é que gente digitou até ali só...

P: a gente foi até a análise linguística?

E: daí a gente fez a segunda fala... Aí em que momento aqui a gente já pode fazer essa primeira síntese? Não é ainda né?

P: a síntese vocês podem estar fazendo ao final de cada aula.

E: de cada aula?

P: pode, pra retomar e ou ao final de cada conceito que você chegarem com os alunos... Olha hoje nós vimos o que elaboraram as aulas sobre os títulos pra ver os assuntos porque que é o título? Quais marcas que têm? Então vocês vão chegar a que conclusão com isso? Que os títulos dos regulamentos são específicos a uma situação de comunicação colocada aí... Por exemplo é aluguel de casa, é um contrato, ah é um concurso. Então esta ligada ao assunto e aí vem o título e aí vocês podem fazer a síntese a síntese a os títulos dos regulamentos retomam sempre...

E: ahã.

P: todos os conceitos que vocês podem estar retomando as características que vocês já trabalharam... Os regulamentos apresentam é podem apresentar é:: é:: notações gráficas que tipo de notações gráficas? Aí vocês colocam o que vocês observaram todas essas perguntinhas que vocês fizeram pra desencadear o pensamento, pra direcionar o olhar da criança, vocês vão chegando as características, aos conceitos dos gêneros, e isso vai formando a síntese, então o que é um regulamento, vamos as características de um regulamento vocês vão acoplando acoplando, no caderno do aluno vai ficando síntese um, síntese dois síntese três é legal igual eu falei vocês fazerem um cartaz conforme essas sínteses forem é sendo constituídas vocês vão colocando no cartaz de vocês... Eles lá estão com fragmentos, mas você está mostrando tudo pra criança na hora da finalização... Há finalizei tudo a que me propus a ensinar sobre o gênero, aí vocês podem digitar e colar no caderninho das crianças ou eles copiam né tá as sínteses podem ser

feitas de várias maneiras podem ser feitas por tópicos, elas podem ser o nosso livro mesmo didático é trabalhado por sistema de organograma eu gosto muito... Então, variar os tipos de sínteses é muito bacana o aluno aprende a organizar o pensamento também.

E: você tem alguma coisa que ensine a fazer o organograma que ele é meio complicadinho.

P: é:: (risos) eu desenho muito eu tenho que ver se tem uma regra... Eu também não conheço, você vai saindo do conceito principal o que é principal e o que é secundário por exemplo então chegar no fim da sequência didática vocês vão ter que montar, regulamento. Gênero de texto regulamento aí dentro deste eixo grandão vai sair os outros eixos o que vocês trabalharam características da Pode ser até o próprio própria estrutura que a gente tem no currículo contexto de produção é um eixo o que tem dentro de um contexto de produção que a gente viu do contexto de planificação que é um outro o que a gente viu do contexto e vai saindo as ramificações e do contexto da textualização e das vozes, então você pode montar porque eu imagino não sei eu também tenho que pesquisar eu imagino que são tipo eixos que segurem um segurando o outro né

E: uhum... E também você pega um assunto principal e daí resume os outros, daí tem no caso do português que vai usar as partes do conteúdo mesmo.

P: pode ser né? Pode ser é uma ideia e aí vai, gênero regulamento aí sai as partes que vocês desmembraram para o ensino do regulamento. No caso aqui do contexto de produção é pode ter contexto de produção o que que saiu deste contexto de produção a saiu essa ideia saiu esse conceito, da planificação o que que saiu da planificação (conversa ao fundo) aí saiu uma ramificação aqui e aí ó ela per passa aqui penso que seja assim ó né e aqui os conteúdos.

E: isso.

P: o que que vocês viram referente a isso aí? Vocês tem o da planificação do gênero?

E: interessante pra não ficar aquela coisa de só tópico, nem aquele monte de texto.

P: isso.

E: então fazer assim, senão, não dá pra entender.

P: isso.

P: e aqui eu organizo o pensamento só que não adianta você... Eu, eu penso não

adianta você montar você trazer pronto pras crianças. Vamos montar o que a gente, você tem aonde quer chegar ,mas você vai conduzindo aqui, o que que nós aprendemos sobre contexto de produção, vamos lá? Vamos verificar aqui no nosso cartaz...

E: no caso do cartaz podemos trazer o assunto principal que é o regulamento que é o gênero e essas daqui que são as do conteúdo mesmo e o restante...

P: é eu tô aqui pensando que pra nós professores isso aqui é bacana.

E: e como que a gente explica pra eles? Por que a gente sabe que o nosso conteúdo tá dividido assim.

P: isso.

E: só que eles não, a gente em nenhum momento cita essa parte.

P: é então, isso que eu tô pensando...

E: você lembra de como estava o regulamento ?

P: e os conteúdos.

E: o que foi trabalhado?

P: também se tiver algum eixo principal aqui por exemplo que encaixa aqui dentro da estrutura como que você tá chamando aqui da planificação é estrutura dos gêneros. Se vocês quiserem é assim que vocês falam é, usa metalinguagem pras crianças né, estrutura do gênero, como ele se estrutura quais são as marcas linguísticas, não, a estrutura é, como são os elementos composicionais, porque vocês já trabalharam isso, isso é o conteúdo do aluno, então o que nós trabalhamos nisso o que nós vimos que o gênero regulamento tem a respeito disso então colocam que vocês estão vendo

E: e o contexto aqui de produção vai aparecer bastante, assim em que situações ele é utilizado né?

P: a finalidade.

E: isso finalidade

P: em que situações ele é utilizado? A função social do regulamento.

E: a gente fica grudado nela..., em que situações a gente utiliza o regulamento.

P: para que se usa? No caso a gente tá trabalhando com os três contextos de produção e circulação que é.. São esses os conteúdos né... É... O que trata? Para que serve né? Então, tem que ver, tem que ver que aqui na linguagem que vocês estão trabalhando com as crianças então eu penso na estrutura mesmo que vocês

trabalharam olha a estrutura do gênero a gente sempre fala de estrutura pros alunos né?

E: igual finalidade, finalidade.

P: os elementos vão posicionar.

E: igual a gente sempre falou em todos.

P: isso eu acho, tem que ver como vocês estão tratando do conceito com os alunos e montando com eles se vai deixar o cartaz pronto... Ah, vamos fazer uma outra forma de organização do pensamento essa outra forma de organizar o pensamento é uma revisão do conteúdo né também e ir organizando com eles os retomando as características bem legal fica, é um outro gênero que entra dentro da sequência sem você assim estudar o que é um organograma com essas informações, como ele faz dirigido por você.

E: o organograma ele é um gênero?

P: tabelas, listas.

E: tabela.

P: gênero textual, ele se configurou pela recorrência de...

E: tabela e lista sabem? Mas organograma não.

P: tá vendo como a gente se comunica?

E: tem muito a aprender.

P: tá.

E: depois dessa parte aqui é que a gente fez toda essa parte, porque esses cinco momentos em cima praticamente de toda essa folha aqui...

P: uhum.

E: aí que minha atividade de sistematização da seara e da promoção de pizza daí a gente não fez.

P: tá.

E: o que seria interessante... Quem sabe a gente manda pra você os regulamentos dessa parte?

P: uhum.

E: vê se necessita mais alguma coisa aí você aponta se precisa.

P: tá, uhum... Aí no quinto momento são as atividades que vocês vão sistematizar em cima desses conteúdos que foram agora enfocados tá?

E: uhum isso daí tem aquela do seara a da promoção de pizza é tudo em cima dela

mesmo e depois propor certas atividades... Atividades com o objetivo da anterior.

P: tá.

E: mas o mesmo objetivo mas com atividades diferentes igual a gente colocou se não fica muito repetitivo.

E: aí aqui organização do regulamento do seara, que é a partir do seara ainda, e da pizza também do seara. E aqui a gente já entra naquela dos direitos dos alunos, que é lá do regimento mesmo, regimento interno.

P: tá... Vocês vão aqui enfocar agora naquela questão da análise linguística que agente parou né de como, é que eu coloco eu escrevo ressaltar a questão dos verbos no conceito infinitivo as ideias, tá.

E: o infinitivo tem mais ideia de conceito.

P: ok, você pensou, vocês conseguiram pensar nas atividades pra sair daí na hora de olhar. Ó aqui deixa só eu relembrar, mas pelo o que eu lembre, as palavras circuladas, há vocês vão já trazer, isso e vão circular as palavras. As palavras circuladas dão ideia de que? De ordem, de conselho. Aí a gente vai chegar, no infinitivo, se participar, dar mais ideias de conselho, imperativo, ... São ideias de ordem. Então a gente vai trabalhar com essa ideia com os alunos, desenvolver. Pra gente desenvolver essa ideia, então já que vocês vão trazer as palavras circuladas, no regulamento, venham com a sistematização assim, é. As palavras do texto, classifique-as a baixo, pode colocar de classificação, em que eles vão, é, sair, com as palavras terminadas em, ar, terminadas em er, terminadas em ir o or vocês podem deixar pra um outro momento encaixando aqui depois, porque? As vezes vocês não vão ter, só se vocês tiverem no regulamento, aí vocês colocam, porque o or, é muito mais difícil achar, então propor, compor, recompor, são verbos mais difícil de ter, assim de se encontrar no regulamento, mas eles existem. E aí daqui eles vão classificar as palavras aqui, classificar as palavras grifadas no texto, então participar, não sei o que vai ter lá tem que dar uma olhada eles fazem as listagens. E aí vocês vão com perguntas, em que eles, façam eles, ressaltem aos olhos das crianças por meio de perguntas a desinência final. Essas palavras dão ideia de que? De ação. Né então, participe, da ideia do que? De ação. É o primeiro conceito que tem que sair, então como que chamam as palavras que dão ideia de ação? São as perguntas ó é verbos ok; vamos pintar o final das palavrinhas terminadas em ar? Ou você pode fazer assim ó, terminadas em er, terminadas em ir, o que vocês perceberam nesses

finais á elas podem terminar em ar, er, ir, elas, chegar nessa conclusão, porque não adianta elas só classificar, isso é um meio que você vai fazer pra idealizar o pensamento da criança, pela atividade, e vim com a questão de onde você quer chegar, com a ideia e aí você vai perguntar pra elas, por meio dessas perguntas, e aí as palavrinhas destacadas no quadro, colocadas né que vocês escreveram, tem ideia de que? De verbo, de ação. Como que a gente chama essas palavrinhas?, como que a gente pode classificar? São verbos, aí vocês, esse tipo de pergunta vocês podem colocar, sinalizar pra criança, que agente já aprendeu, que vocês já aprenderam sobre isso, vocês já viram esses conceitos com as crianças, são verbos, são substantivos ta, são adjetivos. Então isso são verbos, pra gente chegar em um conceito, a ideia de ação, a classificação que agente da na língua portuguesa pra essas palavras que dão ideia de ação, que é chamada de verbos. E aí nós temos os verbos, é, esses verbos que a gente está destacando com o final, ar, o que que vocês perceberam? Qual que é o final dos verbos. Eles podem terminar em ar, er, ir, não sei se vocês vão conseguir com or, o or pode entrar depois de que maneira? Ele pode entrar depois fazendo uma pesquisa, se não tiver no regulamento de vocês palavras. Será que existem então verbos, com final or? Será que existe? Vamos procurar então no dicionário? Aí é o momento de procurar tá, então vamos fazer uma pesquisa? Então faz uma pesquisa que inclua no quadro, ta vendo, há então existem, como ur será que existem? Não vai ter, e vão chegar na conclusão que não tem com o ur, então nós temos esses verbos com o final, ar, er, ir, or, são verbos na forma infinitiva, nós dizemos que é a forma, é que é a forma natural do verbo, é como ele parece né, o próprio conceito certo da pra falar assim, a forma natural, trazer essa ideia pra criança, por meio de uma atividade, ta vendo, que eu vou trabalhando e aí eu vou conceituar esses verbos essas ações, que terminam em ar, está vendo eles já, eu já direcionei ó, nós chamamos, o que que é isso aqui, é uma desinência do verbo né quando a gente coloca não vai falar isso, isso é pra você ta é porque daí tem a conjugação, qual é a conjugação do verbo participar? A gente não faz? E aí a raiz do verbo não é, eu partici..., que aqui é a raiz do verbo ó, o que compõe aqui é a desinência, então a gente muda a pessoa de quem se fala né

E: a gente não fala assim, eu participar de uma festa.

P: isso, né. Então aí a gente vai chegar ao conceito do que é verbo na forma imperativa e que qual que é a ideia que ele dá? Quando eu vou falar na forma

infinitiva, qual que é a ideia que ele dá, quando eu falo assim, (confusa) como que pode aparecer no regulamento, não escrever nas paredes da escola, o escrever é uma ação, eu tenho que levar meu aluno, a ideia do que é esse verbo, não é só a classificação, eu estou chegando ao conceito, mas essa não é a ideia de normatiza de classifica assim, o aluno tem que saber, que esse é um verbo assim, que esse é uma ação, que isso não é um substantivo, não é só a ideia de uma nomenclatura, é passar a ideia do quê que esse verbo trás, qual que é a ideia que ele traz na sentença? Quando eu falo, vamos ver se a gente acha aqui. Ó ingressar ou permanecer em setores estranhos ao serviço, ocupar-se, promover, tá vendo, daí está dando ideia do que? Vamos voltar agora, já que a gente sabe que eles são verbos, que eles são ações na forma infinitiva, vamos voltar agora, eu retirei uns fragmentos, aí nós fazemos com os fragmentos, outra atividade, mas damos sequência tá vendo, eu tirei os fragmentos, algumas frases

E: então quando a gente for fazer essa parte aqui, é melhor a gente já pegar um pensando, um que tem terminações né

P: isso, porque assim né, o gênero quando ele vem pra escola, ele é ensinável, mas ele é ensinável em termos de conteúdos invídicos então, então eu não posso esquecer isso, então o que que eu tenho que ensinar, o que que eu vou ensinar, como que é que eu vou, é qual modelo que eu vou fazer o meu aluno ver pra ele produzir? Né, então lembra que a gente conversou que os regulamentos que vocês trarão pela estrutura organizacional da frase, seria mais fácil esses que, retiraram ou todos na forma interativa ou todos na forma infinitiva, então é melhor, onde vocês fizeram a seleção dos modelos em vão trazer esses, porque daí na produção textual eles vão produzir assim né, e aí vocês vão trazendo, mas veja vocês estão trabalhando com todas as maneiras de se escrever um regulamento, vocês não estão, vocês estão focando a um objetivo de ensino que vocês querem né. Bom é isso aí, aí vocês, vem com frases ó, retira frases, fragmentos, de outros regulamentos, de uma outra atividade, que eu ainda tenho que oque? Trabalhar a ideia do que esse verbo faz na frase, qual que é a ideia que esse verbo faz?. Porque não é essa a ideia que vocês têm que levar? Que o verbo na forma infinitiva trás, ele aconselha, ele dá uma ordem e aconselha, então vamos trabalhar essa ideia. Tira as frases, e vamos trabalhar a ideia, como é que esse verbo, ocupar, promover, usar, firmar, o que que eu estou fazendo quando, qual a ideia que esses verbos dão?

Será que eles? Os alunos não vão chegar, se você perguntar assim eles não vão saber, qual a ideia. Então você, será que dá a ideia? E aí o professor se adianta ó, será que eles dão a ideia de ordem? De aconselhamento? Será que eles dão a ideia de uma ação que aconteceu? Vamos colocar assim, pra eles pensarem. Á está dando ideia do que? De ordem, então pelos regulamentos, então vai sair como a característica, apresenta verbos, aí olha onde você vai chegar na síntese, outra síntese, os regulamentos apresentam os verbos na sua forma infinitiva ou imperativa, porque? Porque dão a ideia de ordem, aconselhamento para fazer o outro oque? Agir né, uma reação, pra ter uma reação do outro que vai ler, é essa a ideia que nós temos que trabalhar das classes gramatical, isso é análise linguística. É lógico que uma atividade, eles não vão se apropriar, a partir daqui que vocês criaram um ensino, fizeram com eles, então tá, então agora nós vamos sistematizar, então nós vamos sistematizar esses verbos, como que eu vou sistematizar? É aí que eu entro com atividades de sistematização de diferentes formas para que eles. isso, com o mesmo objetivo, para que eles sistematizem isso e dominem a ideia, o conceito do que é o verbo na forma infinitiva, é se eu não me engano, também lá tem a questão né das vozes, quando você, aqui você já vai também encaixar e trabalhar a questão das vozes, pode ver, perceber que a escrita em terceira pessoa da ideia de pessoas em geral, e não uma questão em particular, então ele é impessoal, um verbo impessoal, olha outra ideia que você tem que levar dessa forma verbal, então eu vou sair dessa atividade, vou fazer perguntas e vou levando o meu aluno a compreender isso, porque que ele é. Ó participar, está falando para quem? Está falando para todas as pessoas que leem o regulamento do concurso, mas é eu?, é você?, está falando, está dirigindo a uma pessoa específica? Não pra dirigir a uma pessoa específica, como que seria? Vai pro quadro, que é aquela questão, de eu conjugar o verbo, porque tem a conjugação verbal? E se fosse eu, e se fosse dirigido só pra mim; eu , como que ficaria a forma verbal? Participo, se fosse dirigido a nós, como que ficaria? Nós participamos, né então é aí que vem, tá vendo o porquê da conjugação, então eu mostro pro meu aluno que ele não está dirigindo à uma pessoa, eu, ou nós, né, ele está dirigindo a quem? As pessoas, então por isso que é impessoal ele é dirigido a todos, é uma marca do verbo na forma infinitiva né, então eu chego a essa outra ideia, um outro conceito do verbo na forma infinitiva. Vai proporcionando, essa, está vendo que é uma análise de para

quê que eu uso isso mesmo, não é como agente foi ensinado né, que agente foi ensinado lá, verbos da conjugação né, e aí você não sabe usar né, você tem que saber usar na marra, nós somos muito inteligentes porque a gente aprendeu, certo, mas olha a ideia que dá, nós não aprendemos assim, por isso que a gente tem, eu mesmo tive muita dificuldade na minha vida escolar de compreender um texto, de compreender, porque tudo isso faz criar sentido na leitura de um texto.

E: em nenhum momento a gente faz aquela tabela de conjugação né, ou chega a fazer?

P: agora, eu penso que não tem a necessidade, penso que vocês vão chegar na ideia do verbo na forma impessoal né, na forma infinitiva, como é que é que isso se dá, e na forma, na forma infinitiva e na forma interativa, então há mudança do verbo, que eu também posso usar nos regulamentos, de participar fica participe ó você sai com outra sistematização, que daí vocês vão conjugar a forma verbal no imperativo que também pode aparecer. Nos regulamentos também podem aparecer a forma imperativa do verbo, o quê que é a forma imperativa do verbo? Aí vamos lá, vamos fazer perguntinhas, é, quando eu tenho verbos terminados em ar.

(conversa aleatória)

P: os verbos, isso o aluno tem que saber, porque da forma infinitiva, pra eu passar pro imperativo, que daí é uma ideia mais direta, pode trabalhar com os dois contrapontos, se eu falar; participar de reuniões, agora se eu falar assim evandro faça, qual que é a ideia que eu estou dando gente, qual que é a ideia que está dando? Faça agora essa tarefa! Eu estou dirigindo há pessoa e estou dando uma ordem direta, essa é a ideia de verbo na forma imperativa, então vocês podem trazer atividades que contrapõe na forma infinitiva e na forma imperativa. Então na forma imperativa, o verbo ele está o quê? Direcionando, impondo uma ação né, mas de forma direta, e aí na forma infinitiva, então fica o quê? Uma forma mais indireta, uma ordem mais indireta, uma ordem mais branda ó vamos contrapor as duas formas verbais? Participar das reuniões aos sábados. Participe das reuniões aos sábados! Até minha entonação de voz foi diferente, não foi? Como que eu vou mostrar o uso da forma verbal dessas duas formas que se usa no regulamento? Então, como que a gente vai organizar a nossa escrita aqui? Nós vamos querer de forma mais branda ou uma forma mais direta? Então são escolhas, essas são as escolhas que eu como autor do meu texto faço pra poder atingir o leitor né, então leva essas duas questões

né, saiba que, já leva, porque daí você já nessas duas ideias paralelas, porque aí já vai entrar na forma de como muda o verbo, faça, é participar, como é? Participe, como que eu conjugo isso na forma imperativa né, acho que não é a palavra certa conjugar, mas acho que é conjugar né, não sei...

E: posso fazer uma troca com escrevo?

P: como eu conjugo, essa forma? Então é, todos os verbos, ó mostrar isso pro aluno, como ele vai saber? Isso... Quando a gente está escrevendo um texto não dá um branco na gente. Olha a regrinha, quando eu tenho os verbos, na forma infinitiva terminados em ar, toda a forma de conjugação vai terminar em er, os verbos terminados em er e ir eles sempre vão terminar em ar é regra nunca mais o aluno erra na hora de fazer e nem a gente erra, porque você pensa na regrinha nunca mais você erra então como...olha, tô vendo aqui... Importante fazer o conceito, tá vendo que eu vou desmembrando pro aluno esses conceitos? Eu vou chegar por meio de perguntas, vou conceituar pro aluno e aí eu vou ó “na forma” qual que é a ideia de descrever vamos olhar aqui? Traga mesmo fragmentos “participar de reuniões”, outro fragmento, “faça a lição de casa”, vamos lá... Traz grifado pergunta qual a ideia que esse tem? Há diferença na forma de falar a frase um ou a frase dois? Enunciado um o enunciado dois? A frase um a frase dois? Há formas de diferenciar? Vocês notam essa forma diferenciada? Pode ser na oralidade, mas tragam depois por escrito a mesma coisa que vocês estão fazendo a forma diferentes? Há sim de ideia diferente? Sim por quê? Qual a ideia que deu no um qual a ideia que deu nos dois? Então eu já conceituei o verbo. As duas formas são verbos? Na frase um, tá vendo que eu conceituei pro meu aluno a ideia? Na frase um deu a ideia de aconselhamento na frase dois, deu a ideia de pedido...pronto tá pronto trabalhei a forma verbal.

E: em nenhum momento você chegou e disse assim verbo são palavras que dão ideias de ações.

P: você vai chegar... Tá vendo que depois e tudo isso?

E: nós vamos construindo juntos depois a gente conceitua pra eles.

P: tá vendo...é. Tem uma parte lá que eu li da formação de conceitos vigotski que ele coloca bem assim ficou muito marcado pra mim não adianta você colocar só o conceito pra criança aqui lá pra ela não significa ainda então como você vai fazer aquilo significar para a criança? Se apropriar entender é como se eu colocasse uma

palavra escrito em alemão e falasse “e” leia o que que é isso? O conceito é a mesma coisa eu posso apresentar? Posso devo posso apresentar, mas eu tenho que destrinchar esse conceito, por isso eu falo quando eu vejo os cadernos eu apresentei o conceito, mas como que eu vim se eu vier apresentando desta forma eu estou dentro da proposta, estou trabalhando o conceito da análise linguística do uso, porque daquela forma verbal e daí eu estou trabalhando com o conceito que não pode esquecer nessa forma aqui é chegar então eu vou conceituar o que são essas palavras? São verbos na forma infinitiva. Ó, eu estou conceituando elas dão ideia do quê? No final da aula vocês vão ter a ideia o verbo na forma infinitiva se dirige as pessoas de maneira geral é um você implícito né é um vocês implícitos ali né dando ideia de ordem aconselhamento de forma mais branda agora o verbo na forma infinitiva dá a ideia do quê? Tá vendo que eu vou conceituar, mas olha o trabalho de análise dessa construção de conhecimento pra criança... Ó pra chegar nesse conceito é isso que a gente fala desembaralhar o conceito pra criança né? E aí entrei em uma aula de análise linguística com a criança, mas será que vai doer tanto assim para a criança? Não vai eu utilizei vários materiais, utilizei dicionário, utilizei o livro utilizei a pesquisa, utilizei várias coisas pra chegar no conceito.

E: por que a gente geralmente conceitua e já pede pra criança na atividade... Nunca vai entender.

P: não vai chegar... Ela não... Ela não... Ela pensa que é um embaralhado, pra ela, ela não consegue sem...sem o professor, por isso a gente fala da importância do conhecimento do professor.

E: eu fazia bastante falando na receita, porque ela está na forma imperativa né?

P: isso.

E: essas palavras que estão ali no modo de fazer da receita elas trazem a ideia de quê? O que é que elas estão fazendo? Pedindo pra gente? Elas estão mandando? A gente fazer algo? Elas estão como é que eu posso falar? Eu não lembro direito agora... Elas estão mandando? Elas estão dando uma ordem? Ou elas estão aconselhando você? O que elas estão fazendo? Daí eles iam falando á elas estão aconselhando na mesma receita tem os dois tipos tanto a ordem quanto o conselho.

P: isso são duas formas verbais que dão a ideia de aconselhamento de ordem qual a função dessas duas formas? De regular a ação do outro o que eles estão fazendo regulando né a ação do outro... Faça, participe ou mesmo a forma infinitiva é a forma

verbal que regula a ação, tá vendo né? É essa a ideia de trazer né o que é as classes gramaticais... O porque que eu uso dentro do texto que é ao contrário que a gente aprendeu... A gente aprendeu, ela fragmentada pra usar em um conceito maior depois e a gente não aprendeu as ideias que isso tem dentro de um texto e de como funciona é como no curso que a gente estava conversando sábado... Você tá trabalhando o conto lá... Daí apareceu lá na textualização trabalhar os sinônimos, que trabalhar com sinônimos até aqui no quarto ano é fundamental para que aconteça o que aqui a coesão nominal do texto né? Quando eles estão escrevendo pra evitar o quê? A repetição o uso de pronomes né e como que a gente ensina esse sinônimo? Ah:: dê o sinônimo de bela, bonito, lindo né? Horrroso, feio não é assim que a gente trabalha? E como a gente explica para a criança lá que lá no texto está escrito assim “branca de neve era né? Menina meiga, linda” e ai o ela vem um pronome... É um pronome, mas ele está fazendo o quê esse pronome? Qual que é a função dele? Né é trocar o nome ali né ?

E: trocar o nome ali da personagem?

P: são expressões sinônimas que eu estou utilizando pra não repetir é a classe gramatical pronome... São expressões, sinônimos quando ela vai significar branca de neve? Meiga não vai... Então, olha dentro do texto o (?) De tudo isso ah, isso é pronome usado para isso, né? Estou trocando o nome... A gente até deu outra ideia, outra explicação lá que agora não vem na minha cabeça, mas que deu certinho né “a menina branca de neve” a menina né... Onde a menina é sinônimo de branca de neve? Nunca, não é... Não é:: é expressões sinônimas dentro do texto que vai olha o contexto do texto que vai dando a substituição dos nomes, a coesão.

E: até porque se eu disser por exemplo quando eu estou escrevendo a menina, ela, se dirige a qualquer menina e a menina branca de neve é uma menina específica né?

P: lógico, lógico.

E: a branca de neve e a gente só percebe no contexto.

P: dentro do texto e naquele contexto né? É isso um pouquinho do que é trabalhar a análise linguística...

E: é melhor você não olhar o caderno.

P: não:: eu acho que... Imagina essas questões de trabalho a gente e...que estão sendo colocadas eu acho que é o momento de formação do professor pra isso e eu

acho que trabalhar com esses momentos de formação... Dá um tempo também pro professor aprender... Isso, eu acho que isso que é o foco mesmo não é?

E: tá bem difícil.

P: é bem diferente né? Nós não aprendemos assim nas nossas experiências escolares a academia não nos ensinou assim não é? Então é bem difícil, a gente acaba mesmo retomando a forma que a gente aprendeu.

E: por exemplo, ah, eu não lembro com quem eu estava falando esses dias... Disse assim: “em nenhum momento na faculdade, até mesmo no magistério a gente ouviu falar do trabalho assim que poderia trabalhar na rede” vamos supor com os gêneros textuais em nenhum momento foi falado isso pra gente...

P: você mora aqui em cambé?

E: moro.

P: você fez magistério aqui?

E: fiz no último ano, fiz os três primeiros no rio grande do sul.

P: ah tá, você é de lá...

E: sou de lá.

P: uhum.

E: aí fiz o último ano aqui, mas em nenhum momento na faculdade foi falado sabe... nem metodologia de língua portuguesa mesmo que pode vir a trabalhar com gêneros textuais, por exemplo, aqui em Cambé um monte de gente que sai do magistério, faz pedagogia e vem trabalhar na rede de Cambé e é uma rede totalmente diferente... do gênero... quando eu entre disse assim “como que é o negócio”? Como que faz?

P: como se trabalha?

E: ah, você tem que fazer isso, isso e isso mas como? Nunca vi, nunca ninguém me falou como que eu começo?

P: isso se sente perdido né?

E: totalmente, porque você nunca ouviu falar daí você faz e tem que ter as características a característica tá vamos lá procurar todas as características dele Daí é a obrigação de passar entendeu é uma coisa que você constrói com eles, mas você não tem noção daquilo...

P: você vendo eu fazendo aqui com você tá vendo...nossa, é isso né? eu vejo que não tem como não ser a forma mais elaborada de ensinar a língua para os alunos

passa isso pela sua cabeça? Porque pela minha passa... tem como ser a forma menos elaborada de se ensinar a língua portuguesa para as crianças né? mas é difícil né? dai agora mesmo com isso que eu estou fazendo na hora que você for elaborar a atividade pensando na forma que a gente conversou você vai se debater bastante ainda você vai fazer, mas ainda é na dificuldade que a gente aprende... é na problematização que a gente aprende né? então é muito bacana isso eu falo tem que dar o tempo...

E: até fazer todo esse primeiro momento e a gente se debateu... a gente demorou três aulas, quatro aulas inteiras...

P: porque vocês faziam a sequência didática, iniciavam mas não com esse propósito.

E: propósito...

P: não entendiam o que era esse propósito né?

E: por isso eu falo pra você é totalmente diferente... igual a finalidade como você falou a gente já entra com "qual é a finalidade do texto?" o que é finalidade?

P: pronto esse é o ponto de chegada do conteúdo.

(risos)

E: eles não entendem.

P: é bem isso, mas que bom eu acho que vocês estão conseguindo... me mandem, eu vou passar o meu email dai eu vou deixar esse rabisco aqui...

(silêncio)

P: e tem muita coisa que a gente tem que aprender antes de vir aqui eu tive que voltar lá na gramática na forma infinitiva qual que é a ideia que ele dá, fazer perguntas, pesquisas pra poder chegar aqui e ver como vou trazer o conceito para as crianças de quarto ano... aprender todo esse conceito então quando eu sei, o que eu tenho apropriado pelo conceito, o que ele traz, daí eu consigo mas se eu não tiver apropriado isso...

E: se eu não souber o que é...,

P: não tem como você elaborar a aula assim é uma forma que a gente conversa muito não é fácil, mas depois que eu aprendo a dar aula assim, eu não consigo fazer de outro jeito, não consegue... você vai ver daqui uns dias... eu não consigo mais voltar a prática que eu dava antes, porque você está vendo que a gente sai de uma

questão da planificação e já vem pra textualização é todo amarrado dentro do texto e vai fazendo sentido e vai fazendo sentido...

E: a gente até tava falando... porque fazer tanta coisa separado? Por que aqui está separado os eixos né?

T: isso. isso é uma forma de ...

P: organização.

T: organização .

E: mas a gente tá no porque tudo separado né? podia tá tudo junto.

P: porque pra pensar... vamos ver aqui ó bem claro planificação hoje você fala planificação pra um monte de professores na produção eles vão compreender a maioria ah, é isso que eu tenho que procurar? Ah, é isso, isso, isso, então essas partes, essas dimensões que eu chamo de ensináveis do gênero eu acho de planificação é como se o texto fosse uma cebola, o todo e cada partezinha da cebola, cada pétala que a gente fala né da cebola ela fosse essas partezinhas que compõem o texto que dirige o olhar pro conteúdo né... é uma forma de chegar no conteúdo né outros pesquisadores já pesquisaram e por isso que a gente chegou nesta forma antes de planificar de ficar assim nós fizemos várias planificações mas a gente não conseguia encaixar, mas não está claro ainda, não vai ficar claro ainda essa foi a que a gente conseguiu melhor assim olha a planificação o professor vai se adaptar ao que ele tem que ver na textualização do que se trata nas vozes, mas eu não posso tratar isso de forma fragmentada como se não tivesse essas linhas aqui eu vejo um todo então de um conteúdo eu puxo outro.

E: igual a gente falou... ah, tem que dar esse aqui, já dei... ah, tem que dar esse aqui...

P: vai ticando né?

E: é foi o que a gente fez no primeiro.

P: continua a fragmentação.

E: porque ano passado a gente tinha a tabela colorida né?

P: ahã.

E: era só aquela que tinha ou tinha uma outra?

P: qual era?

E: aquela colorida que tem os gêneros...

P: ah tá... aquela dos ...

E: é::: é::

P: vai ter também.

E: só tinha aquela?

P: só, só.

E: ah, qual que a gente tem que trabalhar o quarto ano? No terceiro ano a gente escolhia e agora a gente tem que trabalhar como? A gente tinha que se debater porque não tinha o que a gente tinha que trabalhar em cada texto.

P: ah, tá você tá falando que não tinha isso aqui que a gente colocou agora nesse...

E: até no questionário eu falei... melhorou, porque você sabe... você é um norte da onde você tem que ir o que você tem que fazer e aquele lá não é aquele lá dá mais liberdade pra você fazer esse daqui se você for ver.

P: uhum é isso mesmo.

E: porque você não tinha nada disso.

P: mas era você professor que tinha que avaliar a capacidade que os alunos estão tendo, a partir daí o que vai ser ensinado pro meu aluno? Por que essa é a ideia, mas a gente começou a perceber que estava se perdendo em rede. Você enquanto professor do quarto ano, da escola Olavo estava vendo um conteúdo, o professor do quarto ano da escola, a Amanda da escola Olavo estava vendo outro conteúdo... não que não pode ser, mas não tinha uma unidade em rede e aí o aluno da Amanda pode ir pra sua sala e daí ?

E: é verdade.

P: o que é que a gente estava conseguindo estabelecer? Por que a nossa preocupação era o que que a gente estava conseguindo estabelecer de conteúdo pra não dar esvaziamento de conteúdo na rede? E cada vez mais "E", a gente está chegando a conclusão que quanto mais dirige ao que se tem que fazer e se deixar claro aonde tem que se chegar vai fechando né...é...é orienta mais o trabalho do professor no planejamento você sentiu isso que orienta?

E: na matemática mesmo a tabela ano passado nós tínhamos mesmo os conteúdos né? todos na verdade, mas o que trabalhar com aquele conteúdo... agora a gente já tem uma noção, tá bem fechado, você tem que fazer isso, isso e aquilo.

P: objetivo..

E: objetivo a partir dali você vai.

P: você tem a noção que mesmo aqui vamos dizer assim fechado, vamos dizer que está fechada a habilidade, está fechando mostrando uma habilidade da onde eu tenho que chegar e qual conteúdo eu tenho que ensinar...dá pra entender? você acha que o professor compreende que isso não é o limite? Não é uma caixinha que eu fechei que eu engessei que o professor pode ir além dá essa ideia? Você como professor tem essa ideia?

E: acho que vai muito do professore né Tati? Porque é igual às vezes eu percebo, por exemplo, se as crianças tem interesse pelo assunto e dá pra você ir além nisso aqui, você vai... se não não você pára e fecha a maioria dos professores, faz assim. já dei isso aqui... Já tá dado vamos embora ,vamos pro próximo, sabe, mas eu acredito que possa ir além disso aqui mas daí vai demandar também o que bastante estudo, porque assim vai exigir mais, por que você terminou isso aqui e agora o que eu vou fazer, vou ir além? Vou. Vamos além então como? Porque eu não tenho mais o norte pra ir o além né? tá fechado aqui.

P: tá fechado aqui.

E: e como é que eu vou para o além?

P: e aí que é quando inibe o professor por não ter...pode entrar...

E: inibe, porque você não tem. Como que você vai encaminhar?

P: não tem a base do professor.

E: não tem a base de como você vai fazer além disso, daí a gente se fecha só nisso aqui acaba terminando como está aqui entendi quando termina.

P: muito importante.

E: quando termina.

P: é.

E: isso que vc falou... meu aluno sair daqui, ir pra uma outra escola que é bastante diferente a gente percebe professor conversa com outro de outra escola e ano passado nós fazíamos o PNAIC e eu tava no terceiro e uma outra no terceiro, ela já estava dando um que eu já tinha dado, já tinha trabalhado e eu já tava lá no próximo e ela já tinha trabalhado aquilo no primeiro trimestre e eu já ia trabalhar no terceiro... então, assim o meu aluno sai da fábula e na outra escola é uma carta como assim?

P: não tem continuidade.

E: no meio do caminho né? ele não tem noção de nada daquilo... daí o aluno vai perdidinho, de repente vai mal lá o trimestre todo e não se encontra é totalmente

diferente pro conteúdo ser o mesmo foi bem melhor... também eu tinha um aluno da manhã que mudou pra cá a tarde e elas tinham invertido o conteúdo eu tava trabalhando história em quadrinho e elas já estavam na fábula ele tava perdidinho e ai como fazer pra ela chegar... aonde você tá?

P: tanto que agora pra esse trimestre sempre vem dois a três gêneros né que a gente também está nesse processo avaliativo do que está dando certo disso aqui do que não e de como o professor está compreendendo no curso de sábado eles pediram pra gente fechar ainda mais por que a gente dava autonomia ainda pra escola tem os dois gêneros a rede toda vai trabalhar esses dois gêneros então todo mundo vai ver esses conteúdos.

E: mas na ordem?

P: ai eles requisitaram não fecha dirige esse primeiro depois esse e dai esse trimestre nós já orientamos na reunião que primeiro esse gênero depois esse então todo mundo da rede vai estar vendo isso ai.

E: mas no curso que vocês tão dando (muito baixo não deu pra entender).

P: não é aquele do currículo.

E: a do currículo.

P: é do currículo de sábado.

E: é o de português também?

P: é:: é: tem de todas as áreas de conhecimento... ficou de sábado: português matemática, educação física e ciências e de terça ficou arte, geográfica e história.

E: Andreia não tá fazendo (não da pra entender a palavra) português?

P: então.

E: português eu achei que era de ciências e o de história que é a noite né?

P: é:::

E: então tem um grupo de história a noite achei que fosse só esses dois.

P: é veio a inscrição pra fazer os cursos.

E: não sabia desse de português.

P: é dai a gente tá trabalhando a questão do entendimento dessa planificação não vamos conseguir chegar no que a gente esta fazendo aqui, tá? Porque é mais um compartilhar o que está aqui desse entendimento né?

E: uma explicação mais a fundo né?

P: é:: é:

E: e com esses professores do curso o que você percebeu? Pode pergunta?

P: pode pergunta é muito importante.

E: o que você percebeu a grande maioria conseguiu trabalhar os dois primeiros no primeiro trimestre ou não?

P: o do quarto ano não.

E: não né.

P: não como eu já estava aqui com vocês e já estava levantando esse propósito por conta de vocês na reunião eu até falei com as coordenadoras é...no quarto ano né a gente está trabalhando especifico com um grupo de professores e a gente viu que não deu tempo de terminar elas acham de maneira geral até no curso de sábado como ontem as coordenadoras que é por que o do primeiro trimestre foi um mês depois né dai perdeu muitos dias.

E: perdeu bastante.

P: dias de aula, nesses trinta dias de fevereiro que perdeu não dá trinta dias letivos ,mas vamos o mês de fevereiro né? é recapitulando ficou então talvez isso fez não dar tempo dai elas acham e acreditam que da tempo dois gêneros por trimestre então a gente conversou muito e dai acha muito dai vamos jogar dois e dai a gente conversou muito assim... Gente vamos fazendo a avaliação essa avaliação que tem que ser feita ainda né é muito é pouco o que que a gente tem que...então a gente tem que trazer essas avaliações por causa do tempo.

E: por causa daquela perca que teve no começo do ano.

P: é causou essa consequência, mas acho que dá tranquilo vamos avaliar agora o segundo trimestre com gêneros do segundo trimestre pra ver o que vamos conseguir avaliar...

E: então ficou no segundo trimestre o regulamento que ninguém deu conta ...

P: é dai a gente orientou..

E: ficou só...

P: terminar né a gente não sabe de maneira geral, mas a gente orientou isso de todas as disciplinas durante os conteúdos quem não terminou termina e dai começa o outro.

E: nosso caso a gente vai começar ainda.

P: por que agora o de vocês do quarto ano vai ser carta de reclamação e de solicitação então só vai ter esses dois gêneros esses dois gêneros a gente acha

assim vocês vão trabalhar na especificidade, mas ele é da mesma ordem do argumentar, então, se eu solicito eu também peço algo, mas eu também posso reclamar eu posso utilizar a reclamação como argumento pra eu pedir solicitar algo então eu vou ver separado as duas formas mas ao mesmo tempo da pra eu trabalhar as duas formas juntos nessa frente eu começo com características culturais de um lugar características culturais de outro depois eu junto.

E: então a carta ainda é no segundo trimestre né?

P: isso ,o segundo trimestre termina só em agosto ou setembro.

E: se eu não me engano é agosto, finalzinho de agosto.

P: é tem três quatro dias do comecinho de setembro só tem um tempo bom pra trabalhar então trabalha faça essa aplicação e depois a gente entra na outra

E: então regulamento depois a carta de solicitação e reclamação?

P: isso... isso... que não deu tempo de finalizar.

E: é no segundo ano esse né .

P: é a carta era...era sim, mas a gente reorganizou todo o quadro de gênero né repensamos né e aí é o que a gente está em avaliação.

(...)

P: ok verbo terminado em er.

E: fazer comer .

P: vir não dá, porque é irregular.

E: sorrir.

P: sorrir.

E: nossa, sorrir é difícil em

P: sorria tá vendo que termina na forma imperativa? Então eu vou chegar nos verbos terminados em ar na forma imperativa comer er e ir e a.

E: sempre os terminados em ar vão ter a terminação er no imperativo e sempre os terminados em er e ir vão ter a terminação ar você tem aquela gramática azulzinha?

P: qual?

E: eu tenho uma, mas eu não lembro agora é uma azul qual é o nome do autor agora eu não lembro.

P: essa minha é velha.

E: a minha tá até com as folhas amarelas já ela é bem antiga...esses dias a gente até tava falando que seria interessante ter umas três á quatro gramáticas na escola .

P: então nós compramos será que veio? Nós pedimos a compra de gramática, mas a gente acabou comprando uma por escola daí vai recompondo o acervo é bom ter né?

E:uhum...

P: mas não ter igual ter um de um autor que trabalha de uma forma né é bom ter

E: diferencia as vezes a linguagem de um é totalmente diferente da outra e alguns é mais simples de entender

P: essa azul é uma que...eu estudei com essa azul.

E: é Ernani.

P: é Ernani Terra... eu tenho ela eu acho ela mais fácil.

E: é mais fácil pra entender.

P: ahã.

E: ele vai explicando, ele dá o conceito e ele explica a aplicabilidade do conceito.

P: é .

E: ele coloca algumas frases colocando a aplicação.

P: fica mais fácil né? infinitivo, mas a gente não vai entrar nisso... modo imperativo, vamos ver se ele traz aqui (...) “O imperativo falante dirige-se ao outro ouvinte com a tentativa de fazer com que este realize o processo expresso pelo verbo fazer ordem conselho, podem ser verbos que dão ideia de solicitação, de súplica”... olha só... quando a gente entra nessas formas é a semântica do verbo...

E: solicitação?

P: chegue, por favor, chegue .

E: chegue.

P: conselho... olhe um conselho.

E: por favor, venham. É uma solicitação também né?

P: façam, saiam...

E: venha...

P: venha solicitação, venha (...) súplica... olha a ideia de sugestão, olha só essas ideias aqui a gente chama de a semântica do verbo quando você for procurar alguma coisa na internet da ideia que ele pode trazer clica semântica do verbo... que a semântica é a ideia que você teve né? é muito legal isso é o que a gente trabalha...

E: o de súplica é como?

P: aqui tá ó... “orai ó pai, orai por nós” é de súplica mesmo na verdade sugestão... grite, não grite com ele! É uma sugestão, não grite com ele, mas esse aqui é muito, esse aqui é pra nós só iniciar... só dar as ideias iniciais, mas é legal a gente pegar e olhar né? As formas né? A gente aprende muito, retoma... a gente tem que ir no conceito a fundo né? Aprender o conceito a fundo né? E aí depois que vocês fizerem tá vendo que vocês vão fazendo isso com o aluno e agora é a hora de vocês sistematizar... vou procurar atividades que eu vou sistematizar essas ideias que eu trabalhei... vou tirar fragmentos vou pedir pro aluno completar, eu vou dar os fragmentos do regulamento eu vou tirar as frases e eu sublinho (...) forma verbal no painel, na forma infinitiva e daí eu peço pra ele colocar na forma imperativa aplicação do que é né e daí...

E: e no caso se por exemplo várias palavras assim no caso os verbos vários num quadro e eles e eles tem que adequá as frases pra ir completando... pode?

P: isso...isso ótimo, claro é um outro meio de sistematizar o conceito.

E: porque aqui a gente classificou né? e aqui a gente observou a terminação.

P: as ideias centrais, uhum.

E: e essa tem várias palavras com terminações diferentes, tá no infinitivo e tá no imperativo eu tenho diversas frases que eu tenho que adequa ao verbo a ideia que aquela frase está me trazendo né?

P: ótimo.

E: por exemplo assim.. ã::: é...uma frase deixa eu pensar numa frase...

P: vamos pegar aqui ó.

E: vamos pegar lá ...

P: “fumar em um ambiente interno em local proibido”.

E: isso, esse fumar eu tenho que entender caso assim... fumar em locais interno e locais proibidos... daí dentre das várias palavras que tem lá qual palavra que faz parte dessa frase aqui no ambiente interno? De locais proibidos será que por exemplo, deixa eu pensar em uma palavra...

P: perceber?

E: perceber...

P: promover...

E: isso, faça.

P: uhum.

E: que está no imperativo, faça, bata.

P: ahã.

E: quando é essa que se encaixa...

P: o aluno precisa muito dessas atividades muito, muito, muito, muito... e aí você já está trabalhando com duas questões tá trabalhando a questão da sistematização dos (...) e suas formas e a própria...é...e a própria coesão, coerência da frase né? Trabalhando com a coerência da frase não posso colocar uma outra palavra pra fazer sentido na frase né? Porque, é uma outra forma de sistematizar essas formas que a gente chama de sistematização ou bastante atividade que vai fazer o aluno treinar... entre aspas... eu treinei, levar ele a apropriação daquilo e aí o que é legal aqui vocês vão sair com síntese com sistematização o que é legal... daqui é que vocês já irem pro eixo da produção escrita né? Já propor todo esse encaminhamento, já os alunos já estão com o conteúdo suficiente pra iniciar já uma produção, então já fazer uma proposta já de produção com eles né seria a produção inicial dá um tema, alguma situação, pode ser fictícia, ou a precisamos regularizar a questão da hora do recreio ou mesmo a situação que vocês vão querer que eles produzam até o final fazendo várias produções até chegar pode ser também vão fazer com que eles vão utilizar essa forma naquela da situação... então, eles vão começa a ver o que o regulamento acontecer o regulamento.

E: dá pra utilizar a ideia lá da problematização porque eles já tem todos os problemas no caderno.

P: isso, pode ser essa.

E: o que ocorre sabe o que a gente precisa construir identificar qual é a melhor maneira de se escrever as regras da sala a posição inicial seria do quê? Eles construirão as regras da nossa sala.

P: isso.

E: vai demonstrar o quê.

P: tudo o que você ensinou até o momento... então vamos lá, temos essa situação como nós vamos começar a construir as regras da nossa sala? Daí você começa com uma primeira versão da situação se vai voltar ela coletiva, depois você vai fazer ela individual, outras propostas... depois você vai retomar né, essa situação com reestruturação e tudo mais dentro do conteúdos que vocês vão trabalhar da sequência didática.

E: mas será que a gente já tem a capacidade com eles? Perguntando pra eles, será que a gente já consegue fazer o Regulamento e as regras? Não podem ser de uma forma mais assim jurídica... a sala de uma forma mais assim jurídica formal, como a gente viu lá atrás, a gente viu.

P: uhum.

E: tipo, questionar por que eles não tem noção... eles não conhecem leis essas coisas né?

P: uhum.

E: as regras não podem ser de forma jurídica, ela não vai ter as notações gráficas da mudança do parágrafo, do artigo...

P: não, não.

E: não vai ter, mas vai ter o questionar pra eles saberem.

P: isso, ótimo esse processo.

E: a gente não vai conseguir fazer, porque que vocês não vão conseguir? Por que eles não vão conseguir né?

P: isso.

E: ah...por que que vocês não vão conseguir? Ah, por que tem sempre um ou outro a gente não conhece as leis...

P: as regras que se faz uma lei.

E: e é complicado.

P: na forma jurídica que forma a gente pode começar então fazer a nossa? Nós mostramos, vocês trabalharam com outras formas... que outras notações gráficas? Ah, tem os subtítulos e daí vem os itens enumerados, pode ser numerado um, dois, três ou só o risquinho que deu qual que é a forma que a gente vai escolher a nossa? Ah, nessa forma aqui, você já levou eles a pensarem ó, vamos lá...

E: em números romanos, daí já entra a matemática...

P: podemos organizar de que forma? Ordinal por números romanos? Como que a gente pode? Isso, tá vendo que vai constituindo a produção né? eles vão aprendendo ao que compõe aquele gênero, eles já viram e agora eles vão colocar em prática por meio da escrita.

E: sabe a noção que eu tinha do ano passado quando eu entrei, hoje eu já tô vendo de uma outra forma.

P: uhum.

E: a produção inicial seria antes de você começa todo o trabalho?

P: tem

E: tem? Tá certo?

P: é ahã, é essa produção inicial ela é até é orientada pelo próprios elaboradores da sequência didática... eles começam com a apresentação da situação trazem todo esse modelos também e depois vamos ver o que o meu aluno conhece sobre isso sobre esse gênero né? dai eles propõem uma produção inicial... tem lá na organização que eles falam a produção inicial por quê? Porque daí eles avaliam as características da capacidade que os alunos já têm referente aquele gênero como ponto de partida e o que eu vou me...é...é ensinar os alunos... então, por exemplo, do poema eles já sabem eu já identifiquei o que é que eles já sabem... versos, rimas, então, eu não preciso fazer um lá na onde eles colocaram modo da né que é a sistematização do que você vai ensinar eu não preciso ensinar ficar lá na rima, rima, rima, rima... já detectei que meus alunos eles já dominam tudo isso então essa produção inicial ela é mais diagnóstico.

E: como você já detectou que eles dominam essa parte da rima e no falar do verso você só relembra.

P: isso, retoma, ai e volta o conteúdo né ou outras formas de retomar e ampliar né... então assim a produção inicial ela é vista dessa forma que a gente também pode ir fazendo sem problema...

E: é mais pra você ter uma noção do que eles já sabem sobre aquele, você faz parte dessa produção pra você trabalhar...

P: isso, isso.

E: por exemplo, se nós tivéssemos feito isso com o aluno a fábula, muita coisa a gente não precisaria, eles já tiveram no terceiro ano a fábula.

P: o que é que eles já se apropriaram de um conceito, então agora eu vou ampliar...

E: então, os animais são personagens com características humanas.

P: então eles já dominaram isso? Então eu acho que é isso que é importante eles já dominaram isso? Então você enquanto professor tá avaliando o conhecimento a todo momento ali dos alunos né? Já domina isso, então já retomei o conteúdo, então eu não vou ficar, vou ampliar esse conteúdo, vou dar outro conceito eu acho que esse é o fazer da sala de aula né? Do professor e organização pra planejar né?

E: tem coisas que a gente percebe que eles aprendem mais rápido.

P: sim.

E: com facilidade, outras não já demandam bastante tempo.

P: sim, isso aqui não dá bastante tempo, não esqueça da produção tá? Não esqueça, eu acho que vocês já tem subsídios já pra entrar no eixo da escrita e propositar pro alunos que eles comecem visualizar muitos modelos, eles são crianças, eles não sabem o que compõe esse texto... tá vendo que vocês estão segmentando como compõe esse texto e daí vocês vão continuar a ter junto com eles essa composição, daí eu dou a primeira demonstração coletiva, fiz com os alunos, será que estão atendendo todos os propósitos que a gente quer? Vamos revisar, olha escrevemos assim ou eu dou um individual não tem pra que você possa depois retomar numa reestruturação será que no regulamento eu posso utilizar? O que é que nós vimos... como que eu vou utilizar essa forma verbal né? É... vai retomando com as crianças o momento da reprodução é isso é o modelo que eles vão visualizando e vão constituindo com tudo isso aqui, bem bacana.

E: então eu vou pegar esse meio, vou terminar aquela outra parte aqui, fazer a sistematização, depois fazer a pizza aqui do Seara...

P: é que vocês vão trazer mais pra ir sistematizando naqueles conceitos.

E: a gente já fez todos aqueles conteúdos, daí a gente vai fazer todos aqueles conceitos e daí..

P: isso.

E: com o do Seara e da pizza.

P: isso.

E: que daí dá pra diferenciar bem, daí, depois a gente faz esses dos direitos deveres lá do atendimento daí a gente já digita toda essa parte e manda pra você.

P: uhum.

E: daí você pode já mandar o seus apontamentos...

P: tá ótimo, daí eu já vou ajudando, porque até a outra quinta feira eu voltar vocês já vão ter começado se vocês conseguirem me mandar eu já dou uma olhadinha nessa parte e já mando pra vocês de volta (...) Ó, ainda tem o futuro do indicativo em que aqui nos modelos não trouxeram nenhuma...

E: ali mesmo acho que só o hipervalativo e infinitivo que jeito é esse do futuro do indicativo?

P: é mais nessas de legislação né? Tá vendo que ela pode apresentar ou não né? Veículos carros e motos são de uso exclusivo da empresa ou empresário, ou seja, não poderá rodar em que tempo ele tá?

E: futuro.

P: futuro. É mostrar isso pro aluno, posso usar tanto a forma do infinitivo, do imperativo e do futuro. Vocês podem nessa analisar, analisar uma de cada vez... já entra com outros fragmentos que vocês podem retirar trazer pro aluno vamos circular a ação desses fragmentos? Onde esta a ação então ela poderá tudo que a gente vai montar tá no objetivo do nosso ensino. Meu objetivo agora é mostrar pro meu aluno que ele pode também conter o verbo na fora do futuro né? e aí com esse objetivo já vou trazer fragmentos e regulamentos que tragam ó... vamos circular no regulamento x a ação, então vamos detectar a ação, a forma verbal, vamos lá, não poderá... vamos achar outra aqui...pegue um que apareça bastante pra ver outra forma verbal que aparece bastante que pode ter o uso do futuro, que daí destaca mesmo poderá, acontecerá... eles podem usar... não poderá levantar enquanto professor... tá vendo que eu estou usando o futuro e levantar... então, pra construir essa questão, daí vocês fazem e daí já entra vamos dar a ideia, não poderá... não realizará... essa ideia é uma ideia que aconteceu agora nesse momento, ou pode vir acontecer? Tá vendo a ideia? Então é uma ideia que pode vir a acontecer é uma ideia que pode vir a acontecer...e uma ideia que pode vir acontecer nós chamamos de tempo futuro... então essa palavras são palavras no tempo futuro, no passado como que ficaria? O que já aconteceu? Daí que entra a questão da conjugação verbal pro aluno entender, eu estou sistematizando a ideia, analisando o conceito e depois vou voltar para esse todo aqui e como que eu utilizo? Tá bom? Também é uma outra forma que eles vão perceber... daí talvez dá uma olhada nesses que vocês já trouxeram... tem né? Podem trazer deles né? Tá vendo que atendeu ao objetivo específico também né?

E: uhum.

P: é importante eu estou dando a ideia pro aluno das formas do verbo, as formas de conjugação que eu posso ter... ó esse aqui tem pouco passando os olhos bem rápido não é tão usado até essa ideia qual que é mais utilizado qual é a forma mais utilizada pode ver que é a forma no infinitivo, porque é um conselho, é uma ideia mais branda, mas também pode ser escrita de outra maneira...

E: essa ideia do futuro do indicativo é só uma ideia mesmo.

P: conceitua a ideia pro aluno e daí você pode aplicar atividades, vamos entregar então as formas verbais no tempo futuro né que entra na apropriação...

E: utilizar uma frase daqui e pedir pra transcrever ela para o futuro.

P: isso.

E: pra algo que possa vir a acontecer.

P: isso.

E: aqui fala por exemplo (...)

P: sempre pra fazer essa questão ele não vai fazer o verbo sugerirá qual que é a não que pode acontecer.

E: quais os verbos.

P: ela tem que ter uma continuação da frase...não.

E: não apresenta indicação pessoal indicativa.

P: não poderá apresentar o aluno na troca de professores, não poderá se levantar...

E: não usará.

P: não usará.

P: a maioria usa o não usará...

E: porque aqui tá dando um conselho.

P: pode ser.

E: porque aqui tá usando zelar, cuidar né? O contrário e vai ter que tentar encaixar ou não da grande maioria é porque ali tá falando assim...

P: "os trabalhos extraordinários deverão"... aqui.

E: nossa é difícil.

P: então invés de vocês pegarem a atividade pra eles também transformar, seria mais fácil vocês retirarem um fragmento e deixar já a forma, de deixar a forma infinitiva na frente, daí eles tem que colocar no tempo verbal do futuro, então, aqui eles já vão ter a ideia os empregados, vocês vão deixar os espaços isso aqui ó e no final vai colocar o verbo dever.

E: uhum.

P: por exemplo né... já deixar daí vem o enunciado do que que eles tem que fazer na forma do futuro, conjugar o verbo que esta na forma infinitiva na forma do futuro, encaixar ali, tá vendo? Eu estou conjugando, porque quem são os empregados? São eles deverão aí sim eu mostro a conjugação...

E: que pode vir trabalhando e que tem até na ortografia o ão e o am o ão é de passado e am não é do futuro.

P: isso, já da pra trabalhar esse conceito que são as regularidades ortográficas gramaticais né? Morfológica gramatical... olha aqui, então, vocês vão pegando tá vendo aqui ó... pega um que tem bastante essa forma e retire e daí pode fazer.

E: se não for esses aqui pode fazer um outro né?

P: outro regulamento outra forma procuro ao meu objetivo de ensino, por isso a gente fala da seleção dos modelos dos gêneros de textos bem pra atender as questões do ensino aqui ó..ó..ó..ó.

E: já achamos.

P: aplicar lá então assim, então esse assim fica uma linguagem muito mais difícil por ser uma linguagem bem formal bem jurídica isso aqui vê desse que vocês vão sistematizar do concurso as vezes tem...

E: do Seara.

P: é às vezes tem, tá vendo que eles estão saindo dos próprios textos dos regulamentos que vocês estão trabalhando com os fragmentos e sistematizando e depois disso vocês tragam a sistematização outras atividades pra sistematizar tá (...) Transforma a parte que vocês querem deixar eu ver, eu acho que aqui vê lá se vai ter poderão participar tá vendo o texto devera ó vocês podem retirar dos fragmentos e podem trazer ele pra análise e depois também, depois outros fragmentos dele próprio... complete agora conjugando para a forma verbal dos verbos que estão...

E: entre parênteses.

P: entre parênteses tá? E aí eles vão fazendo... você não precisou fazer um quadro de conjugação e eu tô sistematizando dentro desse fragmento, dentro desse todo que é mais significativo pro aluno.

E: a gente cai na tentação do quadro de conjugação...

P: pode fazer tá? Não tem problema, você fazer pra sistematizar, pode fazer, mas não adianta fazer ele de maneira fragmentada sem a criança ver da onde eu vou usar depois isso numa frase... então, você tá fazendo o caminho inverso ó... como usa como se conjuga a concordância verbal e a nominal você tá usando concordância nominal e verbal nessa frase num quadro você não vai trabalhar nessa concordância...

E: o que acontece é você não fazer todo esse quadro nessa parte...

P: isso...isso, mas agora o quadro vir pra sistematizar é ótimo é isso mesmo tá?

E: tá.

P: ok, ó... análise linguística a toda né? ó...entra nos tipos de frases...

E: eles vão perceber também nesse aqui.

P: a terceira pessoa... aqui ó, que é escrita na forma infinitiva ó, da ideia da textualidade é aqui que você vai conseguir trazer essa ideia... nossa você sabe que trabalhando com vocês a gente tem lá a ideia né... poderíamos colocar outras coisas, mas vindo aqui trabalhar com vocês é muita coisa mesmo numa sistematização de conteúdo que vai trabalhar atendimento vai...

E: é que demanda muito tempo Tati nessa parte inicial...

P: Ah, sim, demanda...

E: demanda muito tempo. É igual eu falei esses dias foi ótimo a gente ganhou umas horas atividades, mas o nosso tempo em sala reduziu também e a quantidade de conteúdo é muito grande pelo tempo que a gente tem na sala de aula.

P: isso é importante.

E: muito e não é só no português na matemática também.

P: você não foi nem na quarta-feira lá com o professor "N" com o que ele fez?

E: quarta-feira?

P: pra quem tá participando do currículo.

E: igual eu falei pra "C" o que quebrou as minhas duas pernas nesses cursos é que começam cedo.

P: é a maioria de Londrina teve essa dificuldade de que ia fazer e não conseguiu...

E: já começa a seis e meia, seis horas, quinze pra seis né?

P: isso.

E: tem de cinco e meia também.

P: é.

E: igual o PNAIC que começa a cinco e meia.

P: é ia ser muito bom também pra gente ir repensando aqui aonde a gente podia estar colocando...

E: também assim, por ser dois antes, era três, agora são dois por trimestre né? O tempo ainda com todo esse trabalho ainda vai ser pequeno.

P: vai é muita coisa de trabalhar mesmo.

E: eu acredito assim não sei se eu estou certo... pode assim ser os dois, mas com menos quantidade de coisas que preciso trabalhar em cada um deles...

P: enfoco né? É... isso foi um ponto bastante conversado ontem lá na reunião, mas de todas as disciplinas.

E: é igual eu falei pra você não é só português todas.

P: é...é...

E: a matemática quando chegou a gente penso assim é do ano todo? Pro primeiro trimestre tá carregado, a gente não deu conta da metade.

P: o professor "N" nessa matéria lá que ele veio quarta feira, ele falou bem isso... gente a elaboração de currículo ela traz posicionamentos e é um posicionamento das escolhas dos conhecimentos que serão proporcionados aos alunos dessa rede, então, se eu faço a escolha de um conteúdo eu posso ir deixando o outro fora, porque a gente tem que olhar toda essa questão de tempo de aplicação de organização né? E a gente entra muito numa pira, eu mesmo estou muito numa pira assim... ao mesmo tempo que a gente esta planejando tudo isso aqui eu entro na pira assim... nossa, eu estou dando um esvaziamento de conteúdo, os alunos vão ver poucos conteúdos, mas é essa organização que precisa ter mesmo, porque muito conteúdo vai resolver o quê? Nada...

E: nada e ai você acaba fazendo o quê? Só passa...

P: só passa pelos conteúdos.

E: só passa por eles e vai embora.

P: dessa forma que a gente precisa sistematizar, que a gente sabe que precisa, porque senão o aluno não consolida, não aprende, é complicado... é bom que agora pros próximos a gente vai repensar um pouco, vou levar isso e a gente vai repensando né? Repensando um pouquinho a respeito...

E: repensando o conteúdo do final do conteúdo mesmo?

P: é a gente em junho entregar toda versão é...

E: nossa.

P: por hoje o que que você acha? Mais alguma coisa ou você quer organizar ainda tudo isso?

E: organizar que se não as meninas vão ficar horrorizadas.

P: tá, até se vocês tiverem alguma dúvida podem mandar no meu email, até pensei na gente fazer um grupo no whatsapp nosso. Qualquer coisa que vocês quiserem

perguntar, sabe pode ficar a vontade, se vocês quiserem colocar o meu telefone, aí vocês montam pra gente ir conversando um grupo nosso aqui de estudo daí tem o email também, não precisa ficar esperando a outra quinta-feira o que vocês estiverem preparado já manda.

E: qualquer dúvida...

5º encontro

Data: 09/06/16

P: vou mostrar pra vocês algumas orientações... conta pra mim pra elaborar as atividades como que tá depois do momento que nós fizemos?

A1: uhum...então nós demos sequência naquelas orientações né?

P: uhum.

A1: agora a gente entra no verbo, na verdade a gente começou...

P: o que é que vocês estão sentindo na sistematização?

A1: eu acho que é um pouquinho difícil assim, eu acho...é achei o regulamento um pouquinho mais difícil que a fábula.

P: ahã

A1: pra trabalhar né.

P: ahã difícil em que sentido você fala assim? O que você tá achando difícil com eles?

A1: eu tô achando assim... deles perceberem mais assim...

P: regularidades?

A1: é algumas características assim...

P: ahã, talvez não seja por que eles nunca viram?

A1: talvez, porque a fábula talvez seja mais do cotidiano deles.

P: isso.

A1: ahã daí eu iniciei aqui né com a situação inicial meu cartaz ficou em pé ficou diferente do Evandro e dá..

P: é?

A1: é eu vi na sala.

P: tá na sala é?

A1: é.

P: eu vou na sala depois tirá uma foto, porque depois a gente pode tá colocando esses momentos aqui seus ...vocês foram elaborando tudo junto?

A1: esses momentos sim.

P: ahã.

A1: do início sim.

P: tudo junto né?

A1: sim das atividades algumas coisas são...

P: tá o "E" conversou com vocês sobre esses momentos?

A1: sim.

P: eu fui fazendo algumas intervenções aqui de planejamento tá? Até eu coloquei as coisas assim é olha aqui tá se repetindo né?

A1: ahã.

P: eu aproveito, faz aqui, já puxo né.

A1: sim.

P: nessa aula, nesse momento você já puxa esse conceito né? Pra ampliar e vocês conseguiram entender?

A1: sim alguns a gente já tinha feito já tinha passado...

P: ah bom.

A1: já tinha passado.

P: ahã.

A1: dá pra ir retomando, porque toda vez que a gente né vai propor uma atividade retoma tudo aquilo que nós já vimos, toda as características deles né?

P: tá, por quê? Porque aqui eu vi que vocês estão naquele momento da apresentação da sequência didática do regulamento pro aluno.

A1: ahã.

P: vocês estão naquele momento de apresentação da situação e o que eu percebi que vocês já entraram em um módulo pra fazer as características... e o que eu percebi ah, tá faltando produção.

A1: ahã.

P: porque se a gente não alertar, a gente cai naquele mesmo extremo e quando vão ser dadas as produções pro alunos né? E mesmo que a gente assim, orienta aqui na rede que é por meio da leitura que começa, pela leitura a gente faz um pouco dessa

leitura, mas a gente não pode esquecer dos outros eixos da língua se não acaba ficando manco né?

A1: a gente fez uma produção coletiva né?

P: tá e como vocês fizeram?

A1: aqui ó, nesse momento aqui, daqui como esse regulamento...ele tá em prosa e não tem notações gráficas, nós tivemos que reescrever essa produção com notações gráficas...

P: hum, tá essas foi a proposta?

A1: isso.

P: entendi.

A1: daí foi uma produção coletiva.

P: ahã.

A1: ia lendo e tirando as informações, assim como pode ser esse subtítulo dessa informação...

P: pra puxar a questão do assunto de que se trata.

A1: isso.

P: entendi, colocou num formato.

A1: num formato jurídico, vamos dizer assim inverso.

P: entendi.

A1: com notações gráficas.

P: entendi, tá.

A1: na verdade essa produção... depois, o segundo momento, segunda função social...

P: eu até aqui mandei uma sugestão pra vocês propor na sala com temas coletiva, vocês podem utilizar de vários recursos né? um vídeo que fala sobre o trânsito que mostra o trânsito caótico...

A1: é então, eu até baixei uns vídeos nós vamos fazer isso...

P: legal, daí vocês vão mostrar, vocês retomam por meio do vídeo dando a produção textual, retomando algumas funções a função do que é o regulamento né?

A1: baixei aqui das leis...

P: legal.

A1: tem um vídeo com acidentes ainda...

P: isso mostrar pra eles... eles entenderam a compreensão da ordem? Vocês já entraram nisso? No verbo, regulamento? Questão do aconselhamento da ordem...

A1: que é pra regulamentar uma ação de um determinado grupo assim...

P: isso.

A1: já conseguiram entender isso.

P: tá.

A1: e que cada grupo terá um regulamento que nós não conhecemos... o autor é indefinido, mas ele é feito definido a um determinado grupo essa da escola é pros alunos, funcionários? Se é pra um condomínio pra moradores eles já conseguiram identificar isso...

P: tá.

A1: a função e a finalidade...

P: tá ok. Vamos ver essa parte aqui que você falou sobre produção é esse é o quarto momento que vocês vão fazer? Ou esse já foi feito?

A1: esse já foi feito, esse aqui era na verdade pra observar os subtítulos.

P: á::: certo vocês pegaram o da escola, ahã o regulamento da escola.

A1: cada capítulo, as notações gráficas, regulamento das escolas e um regulamento interno de trabalho individual de trabalho...

P: ótimo além das notações vocês trabalharam mais alguma questão? Reforçaram?

A1: eu dei um título, ah, quem é direcionado algumas marcas linguísticas, as palavras que indicam pra quem que é esse texto.

P: ótimo.

A1: quais as marcas linguísticas que o autor utilizou.

P: no texto de regulamento podemos encontrar notações gráficas como por exemplo, números romanos, números cardinais, número ordinais, artigo, símbolo do parágrafo, agora grife no regulamento as notações gráficas que encontrar depois registre-as no caderno... nesse momento, pedir que os alunos identifiquem marcas linguísticas que o autor utilizou... qual marcas linguísticas, palavras o autor utilizou que leva ao título do texto...tá ó, eu coloquei na mediação palavras, não use com os alunos marcas linguísticas tá, porque a gente tá mostrando pros alunos, as questões de texto nós estamos no gênero de texto, nós estamos trabalhando com o texto, então, quais as palavras que levem que estão aqui no texto que levem a gente perceber por exemplo a quem se dirige esse regulamento tá? E aí é onde saiu o

quê? Os títulos do regulamento é isso que vocês estão querendo chamar a atenção aqui como é que se faz um título pro regulamento, regulamento pra promoção de pizza, regulamento do Seara, regulamento do prédio dos moradores né? Então, vocês estão querendo chamar atenção pra isso... então, não use isso aqui marcas linguísticas é pra nós professores...

A1: tá.

P: para os alunos são palavras sempre palavras tá, porque nós estamos no texto.

A1: aqui era mais um momento pra eles observarem a sistematização, ontem mesmo que eu dei uma atividade sobre o título do texto assim... pra eles nós demos fragmentos e através das palavras eles tinham que identificar o assunto e daí direcionar o título...

P: ótimo, essas atividades são ótimas pra eles identificarem mesmo essas questões da leitura, o assunto, isso.

A1: no meu caso eu dei três títulos e daí três fragmentos, daí eles tinham que relacionar e númeroa...

P: e na hora que eles fizeram essa atividade eles conseguiram relacionar? Acharam essas palavras?

A1: alguns sim, outros ainda não.

P: daí como é importante vocês estarem sempre mediando no quadro sempre leva.

A1: uhum.

P: vamos achar...vamos pensar como que é o nome desse regulamento? Regulamento interno de contrato de trabalho...

A1: igual nesse aqui mesmo foi dado discente eles não sabem o que é discente...

P: isso, vamos trabalhar essa questão do vocabulário.

A1: discente, vamos lá vocês sabem o que são discente? Eles falaram lá questão da disciplina da faculdade, hum, mas será que é disciplina? Vamos procurar no dicionário? Vamos procurar então? Corpo discente aí um achou aluno então discente é aluno.

P: daí quem é o corpo discente?

A1: é então você sabe o que é UTFPR, aí ela não daí eu é uma sigla.

P: abreviatura ou sigla? Acho que abreviatura né?

A1: é uma abreviatura Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

P: isso, ok e ir trabalhando a questão...

A1: daí os fragmentos com os títulos.

P: a tá foi esse aqui.

A1: ahã.

P: regulamento do concurso...vocês passam isso no quadro?

A1: esse aqui eu passei.

P: a tá, utilize quando é bastante coisa assim é lógico que vocês vão..

A1: é que você tinha dado esse aqui...

P: vão né...

A1: uhum.

P: senão, não avança. Tá, olha é isso mesmo. Tá tudo ok... o que a gente precisa fazer é mais produções, colocar esses alunos é em produção ser mais ativos nesse processo aqui né? Mas tá bacana, vocês estão conseguindo realizar as atividades muito bem e vocês percebem como demora né?

A1: uhum (risos) a única produção que a gente deu foi a de escrever lá reescrever as notações gráficas e da pizza fazer uma reestruturação é...

P: eu tô falando pra "A" e "A" que a gente precisa colocar esses alunos em produção.

A2: uhum.

P: vocês precisam colocar na produção propostas de produção em que vocês vão verificar as capacidades que eles estão desenvolvendo, olha o tanto de coisas que vocês já ministraram de conteúdos a respeito das características né? E vão avançar mais dentro daquilo que a gente já esboçou ali e do que o plano de trabalho traz, com o trabalho com o gênero, os conteúdos, mas vocês precisam fazer não podem esquecer porque é ali que vocês vão ver o que eles estão conseguindo já adquirir de todo esse processo, que vocês já consolidaram.

A2: eu acho até que seria interessante a gente fazer após, o verbo, a gente trabalhar o verbo...

P: tá.

A2: por que nós vamos identificar se eles vão utilizar o verbo.

P: ótimo, ótimo, tá vendo...

A1: nós vamos fazer a produção do...

P: do trânsito?

A2: do trânsito é eu baixei o vídeo, até trouxe pra te mostrar...

P: tá como vocês pensaram na produção com os alunos?

A2: nós vamos passar o vídeo.

A1: do trânsito...

A2: pra eles né...

P: legal.

A2: na hora que eu olhei pensei no trânsito da índia.

P: é né...

A1: eu também pensei e tem um bem certinho que passa pela cidade de São Paulo, do interior de São Paulo, eu trouxe, daí o que o jornal mostra que as pessoas são educadas desde criança lá.

P: ótimo, ótimo, mostra os dois as duas...legal, legal...

A2: e nós vamos pedir pra que eles construam algumas frases regulamentando aquele trânsito.

P: vocês vão fazer coletiva essa? Ou individual?

A1: já fizemos coletivo agora individual.

P: pra ver como eles estão, daí vocês vão avaliar, peguem o todo e depois avaliem o que eles estão conseguindo fazer.

A1: sim.

P: depois desse momento retornem as produções façam a reestruturação coletiva.

A2: já...ah...

P: e depois vocês vão dar mais individual e daí vocês vão aos pares, reestruturação professor e aluno. A reestruturação coletiva é ela é muito importante, porque vocês ali retomam o conteúdo e podem ampliar outro conteúdo no regulamento que vocês têm pra ministrar... ali tá essa parte, vocês não digitaram?

A1: não.

P: tem ideias, mas não planejaram ainda?

A1: pensamos na questão dos verbos, mas ainda...

P: hum, ok. Na parte de leitura, gente, tá ótimo, o eixo de leitura, eles estão conseguindo identificar tá ótimo.

A2: desde o começo eu achei que eles já pegaram assim, sabe desde quando a gente começou a fazer lá atrás né? Eles já identificaram o que o texto queria dizer, eles mesmos já pegaram os textos e começaram a observar... “ah:: professora tem um negócio aqui que a gente não conhece”... parágrafos...

A1: eu acho que mais alguns, mesmo que nunca tiveram aquele que tem mais dificuldade...

A2: mas a maioria já pego e falo “ó, tá em tópicos”, teve até uma criança lá que falou que dava pra fazer na receita.

P: olha que legal isso mesmo e é até do mesmo agrupamento.

A2: ...aí tem crianças que viram os verbos e falou “ah: professora esses verbos aí têm na receita que a gente aprendeu ano passado”.

P: ó que bacana isso.

A2: eles já ligaram porque tem bata... daí eles já foram falando os verbos pra mim eu achei que o verbo foi super tranquilo...

P: na verdade o conceito né?

A2: é na verdade eu passei o conceito, daí a gente foi construindo mais o conceito... daí eu fui conversando com eles, mas “aí professora mais se eu for escrever no passado eu não posso escrever do jeito que você falou” então eles já foram colocando que muda, então porque vocês não escrevem que vocês sabem disso de colocar no presente, no passado e eles mesmo foram falando... sabe a gente anotou algumas considerações no quadro.

P: legal.

A2: foi bem legal e antes mesmo deles entrarem vamos lá voltar naquele texto da Seara e quero que vocês observem e grifem cinco verbos. Não falei nada de qual era nada e eles começaram a observar “ah:: professora tem muito mais de cinco aqui” mas eu só quero cinco, “mas aí professora tem verbo que não tem o r no final”, mas você acha que é verbo? Então grifa. Então eles já tiveram essa noção assim do que...

A1: é o infinitivo né?

P: vocês viram que eu até mandei uma atividade pra vocês fazerem, até como um jogo com eles, né? Levar eles pra fora fazer lá... por quê? Porque você muda faz a conjugação verbal, de reflexão que é bem simplesinho... “o mestre mandou”, só pra eles perceberem isso né? a mudança e daí vocês verem a mudança, vamos colocar as frases aqui no quadro... o mestre mandou rolar, montar, pular, né? Então, anota os verbos o mestre mandou como é ?

A2: a forma né? Ande, levante.

P: como que era a consigna, era...

A1: deixa eu ver aqui.

P: pule você.

A2: não, que você pule.

P: ah:: que você pule.

A2: que você ande.

P: ok daí o mestre mandou que você saia

A1: daí nós não colocamos o você pra ver se eles percebem... o mestre mandou que pule.

P: ah:: ótimo.

A1: o mestre mandou que abaixe.

P: ahã, ok.

A1: porque se fala você eles já vão identificar que é pessoal, você vai direcionar...

A2: mestre mandou pular, pular, né?

A1: é.

P: e o de todo dessa brincadeira é o que? É o que ? Que tem alguém dando uma?

A1: ordem.

A2: ordem.

P: o que vocês perceberam que tem alguém dando uma ordem e o que que é? É uma solicitação, o que aconteceu vocês reagiram a solicitação? Eu sugestiono vocês fazerem a atividade antes de entrarem na questão pra eles perceberem e fazerem isso mesmo como atividade inicial antes de entrar no...

A1: não inicial antes de entrar no...

P: tá, deixa eu entrar então depois desse momento, então produção textual.

A1: sim.

P: pra vocês analisarem sistematizem nesse momento e produção pra ver como esses alunos já estão ali produzindo o regulamento, tá mesmo que ele era um gênero que era pra ser trabalhado no primeiro tri que não deu tempo e a gente tá indo é esse mesmo o percurso que a gente tem que fazer tá? Não se aflija com os outros, vamos terminar consolidar esse ensino né? E depois a gente entra no outro porque sem esse algumas capacidades linguísticas que as vezes vai precisar não estão desenvolvidas já pro outro tá? Outra questão que que vocês estão percebendo assim como um todo...houve mudanças do que vocês faziam? Do que vocês pensavam? Que era sequência didática? O que é que vocês estão achando do

processo? O que vocês conseguiram já visualizar do que está acontecendo aqui lá na sala de vocês?

A1: é...que na fábula nós já fizemos assim né?

A2: é que na verdade a gente já trabalhava mais ou menos assim né...a única coisa é essa sequências, que as vezes a gente ia e voltava.

P: ia e voltava né?

A2: ou misturava um pouco mais né? É o que eu percebi assim é que eles falam “a professora tá indo em uma sequência né?

P: eles perceberam?

A2: “ah, professora a gente viu lá atrás você deu um questionamento, quando era fábula a gente não fazia isso”.

P: ia direto nas características né?

A2: daí quando entra quando nós vamos produzir aquele texto do começo a gente ia produzir já e depois nós íamos fazer aquela parte.

P: uhum.

A2: porque ela falou que ia fazer o cartaz, daí todo mundo, “nossa senhora calma vai chegar a hora”, daí nós fomos construindo aos poucos, daí eles mesmos “professora, mas porque nós estamos voltando completando lá no cartaz?” Quando eu fiz o cartaz com as características folha sulfite pra eles colori daí eles fizeram na folha sulfite daí a gente volta pra retomar e coloca algumas considerações.

P: isso.

A2: e eles vão completando embaixo “ah, professora estamos voltando na forma, a gente volto, mas tem textos diferentes”, eles falaram... não sei, eu acho que tá bem bacana.

P: e com questão assim da sistematização o que vocês estão achando assim? O que que você puderam notar?

A1: a não sei (risos), eu acho que igual falei pra “A” ontem, a gente tá bastante no oral.

P: é.

A1: e eu percebi que trabalhando oral na hora de sistematizar fica mais fácil então, como a gente fala bastante falo das características, analiso, conversei com eles depois pega outro analisa conversa já fala á tem isso tem aquilo o que vocês estão vendo?

P: vai do modelo...

A1: na hora de colocar no papel eu achei que ficou mais fácil, porque daí eles mesmo “ah, professora tá faltando tal coisa que você não colocou”.

P: exatamente, perceberam.

A1: ahã, na hora da atividade também “ah, professora isso aí tá muito fácil a gente já sabe”, então mesmo que tá fazendo de maneira diferente eu achei que tá bem tranquilo...

P: ótimo, ok.

(Conversa ao fundo)

P: e o que que vocês acham assim o que vocês precisam assim que eu possa ajudar vocês? Auxiliar vocês?

A1: será que mais produções eu acho?

A2: deixa eu ver.

A1: mais momentos de produção?

A2: nós vamos produzir esse texto do trânsito e você já tinha dito pra gente elaborar frases para hora da saída organizar a fila então eu acho que vamos produzir esses aqui também.

P: aquele momento de vocês levarem aquele cartazão que tem as regras de convivência tem algumas regras naquele banner...

A1: deixa eu ver.

P: é legal porque é::: vocês vão retomando o conteúdo com eles vamos voltar no textos que a gente já viu e retomando qual é a forma que nós vamos escrever.

A1: ah, é mais um pouquinho pra frente, mas está aqui as regras que estão na parede da escola.

P: isso é uma outra produção, mas vamos eu vou orientar vocês... fazem essa produção individual, peguem todos os textos da sala dos alunos, analise o que eles já aprenderam, do que vocês já consolidaram em termo de ensino...

A1: ahã.

P: aqui na elaboração das atividades avaliem á esse conceito aqui eles não estão utilizando bem então retomem os problemas que estão ali detectados retomem na reestruturação coletiva trás o texto eu até estava orientando o Evandro no momento em que a gente esta ali na sala dos professores que ele perguntou assim Tati o que eu retomo na reestruturação de texto? Que eu trago o texto do aluno?

A1: ahã.

P: é por exemplo...eu vou retomar características da coesão verbal ou do gênero ali que está que eu identifiquei eu não vou por exemplo o aluno está escrevendo com muito erro ortográfico tá.

A1: uhum.

P: então, eu vou limpar esses erros ortográficos do aluno né, eu vou limpar... ah, eu quero trabalhar pontuação e a organização das frases eu vou limpar esses erros ortográficos e vou trazer sem esses erros, mas do jeito que o aluno fez o texto, entendeu? Eu li então o que que eu vou porque a gente se tratar tudo de uma vez é muita coisa... então, centra no conteúdo a eu diagnostiquei que eles não estão conseguindo fazer a ideia... vamos supor, não estou conseguindo enumerar...

A1: de enumerar...

P: isso as frases dos regulamentos que constituem né por que elas são bem enumerativas assim né? Não tem uma ordem assim... a ordem que é estipulada é assim sobre títulos, geralmente daquele tema... tá e a ordem os acontecimentos, as vezes uma ação que precede a outra né isso a gente vê certa ordem nos regulamentos mais eles não estão conseguindo fazer isso.. então, o que a planificação aqui é a sequência do gênero vou voltar nesse assunto, só eu limpo as outras questões e volto nesse pra deixar bem explicito.

A1: entrego pra eles uma cópia?

P: você pode digitar.

A1: esses erros ortográficos.

P: isso.

P: isso, isso, ou: eu acho o que vocês acharem mais fácil, ou no quadro mesmo... vocês escrevem num cantinho eu sempre gostei de dividir o quadro né, aí eu passava o que eu ia mediar, não precisa ser o texto todo, ou fragmento desse texto tá? Pra eles irem na reestruturação...

A1: produções mesmo, uso da quadra, uso da biblioteca...

P: isso.

A1: aaí utilizar os verbos...

P: isso, tragam aquele banner que vocês tem antes que ali marcam toda uma situação de regulamento da própria escola né? ok... então, esse ir e vir da produção

é muito importante... eu vou pensar em algumas coisas a mais de produção vou ver o que que eu consigo pra vocês.

A2: aqui está elaborar algumas frases pra na hora da saída...

P: tá aí uma proposta.

A2: o que utilizamos no começo da frase? É o verbo?

P: isso sempre retomando com o aluno né?

A2: uhum.

P: nas produções individuais a gente sempre orienta assim é...hum...trabalhe com o aluno, retomem com eles então, legal vocês estão fazendo cartaz, tem a questão que ela está fazendo a folha de sulfite individual pro aluno... gente vamos pegar o que é que a gente estudou até agora? Isso é uma síntese do que a gente viu como regulamento, agora nós vamos nos colocar como produtores né de um regulamento a gente tem que usar essas características tem que usar essas características que a gente aprendeu revendo esses conceitos então retomem nunca deixa eles assim... dó o tema e façam mediam sempre... enquanto professor você conhece os alunos da sala, você sabe que o João tem mais dificuldade nisso, então você já vai nesse momento e chama atenção gente como a gente pode começar? Dê o modelo oralmente, faça no quadro, apaga, então, vamos lá... vamos lá, agora é ideia de vocês... Julia fala pra mim, tá agora coloca essa ideia pode ser passo a passo bem mediado então a gente vai começando assim professor mediando, mediando, as primeiras produções é muito importante o professor ir mediando e não deixar solto... mediando passo a passo, porque eles tem uma produção individual que eles vão olhar depois e não vai estar caótica, eles vão olha e “ah: eu estou aprendendo sim”, pro aluno isso é muito bom e é um momento em você ali mediou, ali ó, mediou toda hora esse passo a passo, daí você numa próxima vai soltando essa cordinha, olha lá lembra da outra? Vamos para outra produção individual, você vai soltando essa cordinha até que eles fiquem autônomos nesse processo tá? Então o professor media muito no inicio e vai voltando as cordinhas e é aí que a gente fala que algumas formas da gente mediar isso, olha só eu vou trazer o início eles continuam... isso são formas de mediação que vocês vão pontuando pra não deixar com que o aluno produza sozinho... gente eles estão em aprendizagem, mediação é uma orientação que assim a gente sempre faz com os professores, porque a gente tem encontrado muita produção dos processos caóticas, não deixa o aluno chegar

em um ponto desse, eles precisam de mediação a todo momento vai soltando as cordinhas aos poucos e aí você vai vendo o crescimento do aluno.

A1: o que eu ia perguntar agora? Acabei esquecendo agora...

P: da produção?

A1: é mas depois eu lembro...é assim com relação a produção de texto normal eu sempre relembro a produção de uma história de um conto o que é que tem no início? Para iniciar o parágrafo o que eu tenho que deixar?

P: uhum.

A1: e letras, as letras minúscula e substantivo próprio né? assim essas mediações eu fazia, mas com a produção normal, mas essas parte do...do regulamento é isso é mais interessante nós podemos dar o título e eles escreverem.

P: tá vendo que as produções não precisam ser imensas ah, eu vou produzir o regulamento todo...

A1: não.

P: não, vamos usar algumas...vamos pensar em algumas regras pra essa situação? Né?

A1: é.

P: isso é muito importante qual que é o momento da produção? Para quem nós vamos produzir essa questão aqui do...como é essa aqui? Do...

A1:do...

P: da organização na hora da saída.

A1: da hora da saída.

P: o que que são as pessoas que vão receber?

A1: é então, porque no regulamento da escola mesmo foi mostrado para eles e falado assim que no capítulo tal é direcionado aos professores e no capítulo tal é direcionado aos funcionários e esse capítulo aqui as sessões? É aos alunos então esse daqui é de vocês então cada parte é direcionado a um determinado grupo, no entanto que o regulamento é todo da escola e de todos aqueles que participam da escola.

P: tá, depois que vocês fizerem essas produções eu venho pra gente olhar e organizar junto na própria correção de tudo.

A1: ah, lembrei o que eu ia falar atividade avaliativa que a gente tava pensando...

P: ahã.

A1: propor algumas atividades que nós trabalhamos em sala assim é...

P: todo esse processo que vocês fizeram já tem.

A1: do título de verbo..

P: ótimo

A1: deles identificarem tudo isso que nós já trabalhamos.

P: isso tá vendo que daí não fica uma avaliação provão?

A1: isso é então?

P: já aproveita esse momento, olha eu vou dar umas atividades hoje que é uma atividade avaliativa...

A1: ahã.

P: né então marcas indícios, então ó crianças vocês estão levando pra estudar o caderninho.

A1: uhum.

P: é o que a gente estudou, marque com eles o que é pra estudar em casa volta e aplica atividade.

(confuso)

A1: ...outras atividades eles vão seguindo uma sequência.

P: isso.

A1: nós que vamos lançar um tema.

A2: isso.

A1: mas o deles é uma sequência.

P: isso, ahã, ótimo, ótimo eu acho que está bem tranquilo... acho que é esse momento mesmo acho que só vocês focarem na questão da produção.

A1: da produção.

P: colocar os alunos a produzir mais.

A1: ahã.

P: tá vocês trabalharam muito bem a questão da leitura da oralidade que vocês estão trabalhando.

A1: sim.

P: né essas atividades de oralização com eles pra eles perceberem né? Mas ok está muito bacana... tá saindo bacanão mesmo, vai ficar muito legal o trabalho de vocês e com certeza os alunos vão...

A1: aí tomara mesmo.

P: e não deixa pro final mesmo não, vocês já deram um tanto de conteúdos muito bons e já avalia isso não deixa pro final não.

A1: porque assim após trabalhar o verbo o que a gente vai fazer é esse processo de retomada né? porque eu não sei se tem mais alguma coisa.

P: tem a interpretação também né? Porque vocês vão colocar um regulamento.

A1: sim também.

P: já avalia essa questão que eu falo assim a interpretação a compreensão está toda ali permeada ó pra que foi escrito né?

A1: é .

P: ali alguma informação mais do texto, mas toda a compreensão do aluno está sendo formada em cima de todas essas questões.

A1: verdade.

P: que vocês já trabalharam.

A1: porque ele tem que ler tem que identificar pra quem né tá dirigido?

P: eu dei aquele texto pra vocês um artigo da professora Claudia?

A1: uhum.

P: que ela trabalha essa questão, dá uma lidinha lá.

A1: tá.

P: que ela tem uma...que ela trabalha as fases da leitura pra vocês notarem como é que vocês estão trabalhando com o desenvolvimento da criança trabalhando todas essas questões aqui.

A1: ahã.

P: muito importante tá.

A1: é porque... tipo esse gênero foi bem mais da metade, trabalharam mais.

P: é chamar atenção lá na frente...lá no ensino coletivo e depois no individual vendo a sistematização, isso mesmo muito bom meninas.

A1: esses aqui vai tirar foto?

P: a eu já quero aproveitar esse mês tá...

A2:...eu coleí no cartaz.

P: tá deixa eu ver aqui... e caiu tudo.

6º encontro

Data: 16/06/2016

(Conversa aleatória)

P: vocês tem o caderno aí, “A”?

E: volta as duas últimas.

P: vocês tem íi o contexto?

A1: no caderno?

P: eu ia imprimir ontem, mas ia dar muito trabalho dai pensei leve no computador...

(Conversa aleatória)

P: viu...e a produção textual eles fizeram?

A1: fizeram.

A2: fizeram .

P: o que é que vocês acharam?

A1: um:: não tenho nenhuma aqui.

A2: deixa eu tentar achar...

A1: pega ai “A”.

A2: eu tenho... sobre estruturação eu ia perguntar pra você...

A1: eu dei esse aqui...esse...esse aqui de sexta.

E: você empresta esse pra “A” inteira.

A1: eu tenho uma que é a que eu queria estruturar até queria mostra pra você, porque ela escreveu em forma de produção de texto.

P: de verso?

A1: verso.

P: prosa?

A1: é em prosa, mas assim é igual aquele da pizza que vem em prosa contando...

E: uma história.

A1: uma história.

P: ah tá, ela narrou?

A1: isso.

P: ela narrou o filme?

A1: é na verdade assim ela colocou que deveria ter algumas coisas, mas narrando não foi...o difícil é que tem palavras que não tem nexos com a frase né eles vão escrevendo e não tem a junção de uma frase daí você falou que tinha que tirar todos os erros ortográficos, eu tava tentando mas eu não sei ainda se tá pronto.

P: uhum.

A1: vou terminar de fazer.

P: vai fazendo a leitura mesmo assim...que coisa né?

(...)

P: e como vocês acham que eles estão em relação ao desenvolvimento da criação dos conteúdos da sequência didática dentro dos conteúdos de língua portuguesa? Que foram desenvolvidos por meio de todas essas...vocês sistematizaram bastante né?

A1: uhum.

E: sempre tem né Tati aqueles que não conseguem mesmo né, mesmo que você fale, explique, volte a explicar individual também não vai...

P: daí a gente vai abordando as portas de entrada né? Como é que ele vai entender...

A1: sempre confundem o infinitivo com o imperativo, porque querendo ou não são palavras difíceis assim pra eles entenderem...

E: eu escrevi tudo coloquei tudo no quadro da ideia do que o que é que a gente pode encontrar? E uns exemplos, aí grifei terminados em ar, er, ir e or e imperativos terminados em “e” a dá ideia de que o que a gente pode encontrar?

P: isso.

E: e coloquei nos cadernos.

P: uhum.

E: também coloquei tudo em cima do quadro assim ó...

P: ótimo...mas eles entenderam a questão da ideia do verbo que é dar ordem que é dar conselho.

A1: uhum.

A2: uhum.

E: ahã.

P: nós mesmos, quando estávamos na escola aprendíamos o quê? Verbo ação e a conjugação a gente aprendia a classificar flexionar o verbo, mas a gente não aprendia a ideia desse verbo, dar então a gente tá explicando uma fase da gramática onde a gente quase...eu mesma quando era aluna não aprendi a semântica no sentido das palavras, vocês estão trabalhando com eles a semântica do verbo a ideia que esse verbo dá, é muito importante isso e a gente avança no

ensino não fica só nessa questão da conjugação e da flexão do verbo e só na questão dessa conceituação.

E: a ideia que você deu da brincadeira também ficou bem legal.

P: eu vou olhar com mais atenção depois e vou manda os apontamentos pra vocês, mas eu já dei uma olhada e tá tranquilo isso aqui... a sistematização eu fiquei preocupada a última vez que eu vim aqui com a "A" na questão da produção...

A2: dai tem duas a da pizza que eles passaram pro modo do da Seara em baixo e em cima tem o regulamento do trânsito da Índia.

P: esse aqui é o do filme o primeiro que vocês passaram?

A2: isso e depois em baixo tem outro.

P: como vocês pediram pra eles fazerem? Eles assistiram o filme e ai foi pedido pra eles fazerem um regulamento...

E: regras que fizesse eles organizarem aquele plano.

P: como que tá os outros seus?

A2: fiz esse aqui de complete.

E: mas esse aqui também é legal.

P: olha aqui esses que bacana regulamento de trânsito da Índia tem que ter faixa de pedestre, deve ter sinaleiro, deixa eu ver... dá mais um exemplo aqui vamos lá vamos entender o que eles estão produzindo aqui... ter sinaleiro no cruzamento faixa de pedestre faixa então vamos lá é pra isso que é a produção as três produções são pra vocês terem ideia ó, é da sala da "N", mas depois você pode olhar de vocês e do que vocês estão falando também vamos lá se a gente não retomar com a refacção textual que é a reestruturação só das três amostras que a gente está pegando aqui ele começou assim regulamento... mais semáforo para garantir a segurança no trânsito, mais faixas de pedestres para mais sinalização de placas, mais, mais, mais, tá vendo? Outro deve ter faixa de pedestre, deve ter sinaleiro deve ter... outro deve ter sinaleiros deve ter faixa de pedestre...

E: dai é a parte que ia ter no regulamento.

P: a gente tem que retomar dai "A" essa é a sua sala né? Veja não faz sentido todo esse trabalho que a gente desenvolveu e todo esse trabalho que a gente desenvolveu com o verbo... a gente... tá vendo que estamos vendo que eles estão conseguindo ter a ideia principalmente a ideia do quê? A ideia de ordem né? porque eles estão utilizando verbos tá vendo? Ó:: mas eles não estão organizando os

regulamentos, sintaticamente a frase, os enunciados né que cabe ao regulamento, por exemplo mais semáforos eu não vou colocar mais semáforos eu vou dar uma ordem, mas de que forma eu vou ter que redigir os enunciados, as frases do regulamento? Vamos voltar lá o empregado é admitido vamos pegar um daqui que eu estou vendo que já tem pronto, não é permitida a apresentação tá vendo essa forma que eles estão redigindo esse aqui e esse aqui eles estão hora eles estão usando verbo e horas... não, não é sempre que eu uso o verbo... não é permitida a apresentação, tá vendo? Que não é repetida a apresentação, elas são mesmo enumerativas, se eu mudar a frase não vai ser problema é uma característica do regulamento, mas como uma narração que tem, poderem eu vou ter que reestruturar com eles essa frase aqui... como que é a linguagem... se eu pegar um regulamento desse será que é assim a linguagem que eu deveria escrever mais semáforo para garantir fez sentido alguma coisa? Mais faixa de pedestre mais sinalização esse mais ele tá pedindo ele tá solicitando olha aqui a questão do mais ele tá solicitando volta a ideia qual que é a ideia que o verbo tem que ter no regulamento a gente aprendeu os verbos retoma tá vendo que é a retomada da estruturação esse mais tá dando a ideia do que? Tá dando ideia de pedido é de ordem não é de pedido então como é que é que é que a gente redige pega o fragmento e vamos redigir então pega só três frases aqui do regulamento vamos então reestruturar pra ver como ficaria a organização dessa frase no regulamento vamos lembrar quais são as características que tem que ter em um regulamento? Como que é a organização das frases e aí? E agora como é que a gente vai fazer? Você está pegando pela primeira vez o regulamento como é que é que a gente vai fazer... olha lá pra esse momento, vamos ler esse regulamento de trânsito, regulamento de trânsito do Brasil deve ter né alguma coisa nesse sentido... olha como é que vão estar escritas as frases vamos pegar o que a gente aprendeu nessas frases... destaca com eles, vamos lá transformar essas três frases numa mesma intenção nessa mesma visão do regulamento se não, não faz sentido a gente fazer todo esse trabalho e deixar eles continuarem escrevendo assim... é como se não tivesse mediação pra eles associarem é como se tivesse dado pela primeira vez escreve pra mim o que é regulamento nem vê o que é um regulamento e escreve pra mim um regulamento e talvez ele escreveria assim entendeu eu orientaria vocês assim encargo assim para

sua turma ou para as três turmas é uma situação bacana para eles verem e visualizarem pega e retoma faz essa refracção com eles.

A2: mas é individual?

P: não coletivo pega uma no caso essa aqui é da sala da “A” no caso dela ela vai pegar essa daqui pode trazer na íntegra exemplo esse aqui...para garantir que pessoas não durmam no volante tem que colocar acorda caminhoneiro tartaruga, zebrinha qual é a frase do regulamento? Regulamento ele dá ordem e o que é que ele tá fazendo lá? Para garantir que as pessoas não durmam ao volante tem que colocar acorda caminhoneiro, tartaruga olha esta frase para quem ele está escrevendo essa frase? Toda a questão da situação de produção que a gente vai colocar o aluno para quem que é a gente vai fazer um regulamento de trânsito mas para quem que é que a gente vai escrever o regulamento? São para as pessoas de modo geral que utilizam o trânsito da Índia vamos focar lá no filme que vocês passaram as pessoas então qualquer pessoa que dirige pedestre ou qualquer motorista vai ler e vai seguir aquelas regras... vamos voltar na frase de novo para garantir que pessoas não durmam ao volante tem que colocar acorda caminhoneiro... essa frase ela esta dando um regulamento? Ela está regulando a ação do motorista? Pensa vocês são motoristas ou pedestres ela tá regulando uma ação? Está fazendo o quê aqui esta frase? Está solicitando, ele está escrevendo como se ele fosse solicitar algo regulamentando não sei se eu posso falar assim, mas ele está solicitando algo para alguém que é que vai resolver um problema do trânsito, ele não está escrevendo um regulamento, então também retomem essa questão para quem nós estamos escrevendo? Para pedestres e para motoristas qualquer pessoa tá vendo que para quem é extremamente importante no momento que a gente for escrever? Porque apesar da frase está de acordo com as normas do regulamento com o que forma o regulamento, mas ela não esta escrevendo não está regulando comportamento é ler e levar essas questões para os alunos pensarem está regulando o comportamento? Não aqui ele está fazendo um pedido pra quem cuida do trânsito do local dai a próxima... acostamento próximo a rodovia o que acostamento próximo a rodovia? Se eu falar pra você assim João acostamento próximo a rodovia? O que é que você vai fazer? O que é que eu estou regulando da situação e do comportamento? Vamos retomar a função dos regulamentos? Regula a ação o comportamento, leia essas frases, faça essas questões com os alunos qual

que é a função dos regulamentos? Retome com eles tá vendo que escrever regulamentos não é tão simples assim? Vamos voltar? Então converse com eles todas essas situações que aqui como eles escreveram, retomem as características que vocês ensinaram no regulamento traz um modelo de regulamento de trânsito, vamos comparar agora? Vocês discutiram todas essas questões chegaram a conclusão, mas esse aqui não é um regulamento ele não está regulando uma ação a forma com que está escrita aqui não está regulando uma ação de ninguém no trânsito está contando que no trânsito deve ter, porém não está fazendo principal função o que deve ter que é o quê? Escrever de uma forma que regule a ação... então traga um fragmento foco no que você quer trabalhar, escolha frases com verbos na forma do infinitivo, analisem as frases, vamos inventar um aqui não é permitido...

A2: não é permitido trafegar sem capacete.

P: aí um regulamento não é permitido que os motoqueiros trafeguem sem capacete, o uso do cinto de segurança é obrigatório... tá vendo, mostrem pra eles eu estou pedindo? Eu estou fazendo o quê? Eu estou dando uma ordem você que é motorista ou motoqueiro vai ter que usar o quê? O capacete e você enquanto motorista de carro vai ter que usar o quê? O cinto de segurança tá vendo a ordem que está por trás disso tudo? Ir regulando a situação, tá vendo que a gente vai regular toda a produção lá do início da função desse gênero das características principais do gênero das funções que ele tem lembra que eu falei pra você "A" que é na produção que a gente vai ver o que os alunos realmente tão compreendendo de todo esse trabalho aqui, por isso que a produção ela não pode vir só no final tem que ser um processo que vocês vão ver isso aqui acontecer onde você vai mediando...mediando até chegar lá naquela forma por isso varias produções dentro da sequencia didática é importante...eu estou dando uma dica aqui de como poder trabalhar mas poderia ter outras também tá?

A1: e o título?

A2: na verdade o título ela não colocou, porque o do enunciado eles tinham colocado a organização do trânsito na Índia.

P: regulamentação para organização do trânsito na Índia.

A1: dai eu coloquei como título, porque ela não tinha colocado e é pra organizar a estrutura assim com relação a frase.

P: vamos ver.

P: vamos ver vou mudar aqui pra ver se tem essa ideia também ó uma outra forma tem que ter verbo ter tá vendo? Tem que ter como é que a gente quando a professora ensinou qual que é a forma verbal? Como que fica a forma verbal lendo? Então tá vendo que eu vou organizando linguisticamente o enunciado, frases com meu aluno, isto é ensinar a língua pro aluno constituindo a função do uso né vamos lá ó ele fez uma história vamos ler eu acho que é um comparativo mesmo né na Índia tem que ter semáforo lombada e placas de sinalização para as pessoas passar lá na Índia tem muito acidentes então por isso nossa que tem semáforos se é um gênero que tipo usa sequência narrativa por isso qual que ela usou?

A1: então.

P: então as vezes ela usa... então.

A1: depois de semáforo não tinha ponto tava tudo numa...

P: que tem semáforo os carros tinha que ter mais comportamento, é proibido andar sem capacete, os carros não podem andar correndo, tem que ser só até sessenta quilômetros, é proibido andar de carro e moto com o celular na mão, tem que desligar o celular, o motorista não pode bater ou acontecer algum acidente... então por isso de novo, por isso tem que ter o controle... ótimo... você pode voltar já nessas correções que você fez aqui mesmo tá? Então leva esse fragmento mesmo pra eles no mesmo trabalho.

A1: você corrigiu os erros ortográficos?

P: não, do jeito que está aqui porque aí a gente vai reestruturar a do regulamento, veja aqui, você vai falar pra ele será que no regulamento eu posso contar a história? vai voltar igual aqui, qual que é a função do regulamento? Vamos voltar pra quem que eu estou escrevendo? Quando eu pedi essa produção aqui que a gente tivesse base, para quem eu iria escrever esse regulamento né? Para os motoristas? Para os pedestres da Índia? Para regularizar o trânsito e regular a ação das pessoas né? Só que veja aqui nesse texto aqui ó, você vai chamar a atenção dele porque ele não está na sequência que é que a gente, o que eu tô falando pra vocês tá? Na sequência tipológica do regulamento ele está na sequência tipológica narrativa mais ou menos assim né? Ela narrou e ela quis colocar mesmo em regras e se perdeu ali porque não segue a planificação do gênero, mas veja, vamos ver, será que eu posso? Será que é assim os regulamentos? Primeiro, toda aquela outra questão,

vamos aqui ó, os carros tinha que ter mais comportamento, ela está contando até aonde ela está contando aqui? É proibido, olha aqui ó, é proibido andar sem capacete... opa, vamos lá é proibido andar sem capacete, se for escrevendo para alguém, para o motoqueiro do trânsito da Índia está correto essa frase? Ela está regulamentando o trânsito e regulando a ação da pessoa? É proibido andar sem capacete.

A1: sim...

P: tá vendo que aqui você vai poder aproveitar as frases que estão constituídas de modo correto, essa aqui, por exemplo, então é só colocar na forma da planificação não tem problema na formação sintática da frase para o regulamento correto?

A1: Eu já tive um aluno que já colocou assim proibido aí ela veio com tópicos não andar com capacete, aí porque não deveria, teria que andar com capacete, aí eu falei pra ela “presta atenção aqui você está falando o que é proibido”, daí não andar sem capacete? A pessoa não vai andar com capacete vai andar sem capacete é isso o que você quis dizer? É ao contrário.

P: então, aqui Amanda, pra sua turma retome todas essas questões você vai retomar a questão aqui com foco na planificação tá vendo que o seu é mais na planificação né? Quem é os outros...

A1: por isso que eu peguei por gênero.

P: tem o do “A” que também não coloca verbo só colocou algumas frases, então mostra pra eles que essa forma não atende o regulamento, retoma com eles essas questões, mas destaca que... vamos lá ó, é proibido andar sem capacete, ponto, é uma ação os carros não podem andar correndo tem que ser... essa frase também está regulada? O que que ela precisa? Dê um enriquecimento ali né o tem que esse limite permitido tá vendo? Mas a frase está tudo certinho para um regulamento... aí eu vou trabalhar nessas outras questões ó, é proibido andar de carro e moto com o celular na mão ou é proibido falar no celular enquanto estiver dirigindo tá? É readequar só essa frase aqui já está (...) a organização frente a essas daqui que a gente viu, agora qual outra, o motorista não pode bater ou acontecer algum acidente então, por isso que tem que ter controle será que isso faz regular alguma ação? Nenhum motorista quer bater, nenhum motorista quer ter acidente tá vendo? Então tem frases que dá pra gente utilizar só que você vai trabalhar questões aqui da planificação e da organização o seu está caindo mais nesse âmbito.

A1: se eles colocarem assim pra acrescentar mais regras assim, então a gente pode acrescentar mudar a frase sem problema?

P: sim, ok. Traz também o regulamento de trânsito, compare o modelo é muito bom né ele orienta.

A1: tem do Detran.

P: mas tá ótimo, esse aqui, retome com eles o seu vai cair mais a planificação aqui tá vendo que cai lá na questão do que é regulamento? Do que é usar as palavras corretamente dentro do regulamento é como se eu fosse escrever um conto de fadas e não atender como se eu fosse escrever uma fábula e não atendesse as características de uma fábula... isso acontece muito gente em prova de vestibular né que requerem escrevam em forma de ata e aí o aluno acaba zerando por não atender, ó, não atende o requisito do gênero, agora esse trabalho, ó retoma esse, retomar vocês vão estar na refacção textual, na reestruturação, vocês vão estar retomando as características do que foi ensinado do gênero, retomando todas essas questões que vocês viram dessa forma... agora que eles quiserem usar números romanos, artigo ,parágrafo, eles querem colocar... vamos ver parte um finalização artigo primeiro colocar placas para mais sinalização que diminui os riscos de morte tá vendo que na sua produção o início de tudo da sua turma eles não entenderam para quem eles estão escrevendo? Eles estão escrevendo para solicitando para o órgão público, o que tem que ser feito ou eles estão escrevendo para regulamentar a ação do transito?

P: então eles não entenderam essa questão... então tem que retomar a questão de como foi o comando da atividade para quem eu vou fazer o regulamento do trânsito a gente vai tentar se colocar na situação a gente tava fazendo um regulamento de trânsito para quem então?

A1: nesse caso teve algum fragmento deste com relação à sinalização deveria ser assim caberá ao orgao publico a implementação de sinalização

P: isso isso isso

A1: e depois algo direcionado ao motorista

P: voce está vendo aqui, no caso da sala da "A", todos eles ué a gente tá lendo o problema... essa criança aqui que eu acabei de ler ela esta utilizando recursos da planificação do gênero ela está fazendo as frases, olha a organização, colocar placas diminuir a velocidade tá vendo que a forma de organização linguística da

frase está seguido com o regulamento? Ele só não esta atendendo para quem, este regulamento esta sendo escrito... “aumentar a atenção para não passar rápido na tartaruga e beber” olha que legal... se beber não dirija ou pode ter o seu carro preso tá vendo? Aqui ele deu uma ordem né se beber não dirija se beber não dirija, pois aumenta o risco de morte ó o uso do bafômetro o motorista vai usar o bafômetro? Tá vendo? Então aqui tá tendo problemas “A” retome com ele do para quem... eles vão estar escrevendo eles não conseguiram aqui se colocar na situação do para quem eu vou escrever? para quem eu vou regular ação regulamentar algo tá vendo? Faz toda a diferença na hora da produção né? Esse é seu também? Vamos ver esse ó, os capacetes são importantes para os motoqueiros voce é obrigado a usar o cinto de segurança do seu carro você tem que obedecer as placas para andar certo desacelere o carro quando estiver perto da lambada esse ó na situação comunicativa ele é o que esta mais atendendo a situação do regulamento... “não andar na contramão”, “obedecer ao sinal de trânsito”, “parar na faixa de pedestres para os idosos passarem só idoso que para na faixa de pedestre?” Esse aqui tá vendo que é um trabalho que esta em outro nível deste daqui né? Tá vendo eles confundiram muito para quem eles estão escrevendo?

A1: é depois eles colocam “proibido passar não correr”.

P: esse é um que entendeu o para quem, pelo menos que ele está escrevendo, está colocando você né? Tá vendo que ele está em outro nível? Este no caso é o que será que eu posso utilizar você é obrigado? Como que a gente coloca no regulamento? É obrigatório usar... tá vendo então eu vou o quê? Mudar a forma linguística, ampliar o vocabulário desses alunos, ele está em outro nível precisamos de outra mediação agora com esses daqui, eles confundiram até o para quem não dá pra saber para quem, então vai precisar levar todas essas questões com os alunos... gente e a produção e a reestruturação textual ela é tão importante que você consegue ver melhoras nos alunos mostrando tudo isso aí, tem um bom exemplo... fora que ele não tem sentido no que está escrevendo aí é um bom exemplo todo aquele alvoroço então vamos mostrar o que devemos fazer, para quê cem por cento dos acidentes...

E: quem é?

P: “J.P.”. Vamos ver agora o que ele colocou no início aqui... tá sem sentindo... vamos lá, agora vamos ver o que ele colocou, ele enumerou um, dois, três... por

sinaleiros para indicarem que andem em quatro placas de sinalização para redução de velocidade e avisos radares... ó o seu tá na mesma situação que a gente viu aqui tá? Para quem eu estou escrevendo o regulamento? Eles não conseguiram entender a proposta do que é que eles iriam fazer, eu vou fazer um regulamento... então retomem para quem será que seria bacana? Posso dar uma ideia antes?

E: pode deve.

P: não sei... talvez eu faria isso... não sei não, de orientar como fazer a refacção... vocês vão fazer nesse sentido mesmo tá? Agora antes de fazer a refacção retomem a proposta, o comando da ação... vamos escrever diferente? Eu tô com dúvida aqui, eu tô com dúvida porque eles não entenderam de passar o vídeo, por quê? Eles assistem vídeo na escola e eles contam todo o vídeo, então, às vezes né? Por essa prática eles não conseguiram ver aqui e é aí que vocês vão mediar pra ver como que eles vão escrever...

A1: então, mas será que não seria interessante a gente reorganizar isso e depois pedir uma outra?

P: não... seria mudar o comando da ação, da atividade que deu problema, entendeu que eles não entenderam a proposta da atividade para quem eles estão escrevendo? Em que situação de regulamento que eu vou escrever qual que é a função do regulamento? Se eu mediar da outra produção, essas vocês podem retomar... se eu mediar outra produção vamos lá e eu vou fazer a mesma situação e eu vou mediar assim... vamos agora escrever um regulamento para organizar o recreio da escola.

A1: o problema nossa é a biblioteca né?

P: gente, vocês vão sair pro recreio hoje... dá a tarefa antes de sair pro recreio... vocês vão sair pro recreio, vocês vão observar hoje... vocês vão sair com caneta, com lápis, porque vocês vão fazer uma tarefa na hora do recreio... vocês vão observar como está o recreio da escola o que que está apresentando de problemas esta desorganizado? Tem problemas ou não? O recreio está bacana, seguindo as regras aqui da escola para o recreio? Vocês vão observar os problemas e vão escrever os problemas pra mim. Volta do recreio, retomem... O que que você anotou de problema? E você? Escreve o ponto no quadro só o professor tá? Ok, esses são os problemas... vamos lá agora para resolver esses problemas, como que a gente pode escrever para que os alunos da escola a gente possa entregar para eles algo

que vai regularizar a ação deles? Tá vendo, eu vou regularizar a ação, regularizar, não oh, meu Deus, estou com problema no regularizar e regular... eu vou regular a ação do outro, fazer o outro se comportar adequadamente naquela situação isso que é o regular a ação né? Então, esse é o fim do regulamento, para isso nós vamos escrever o regulamento... para quem nós vamos escrever? Para os alunos da escola? Deixar claro o que que a gente vai regulamentar? O recreio se isso estiver no regulamento que vai regulamentar o recreio, a gente vai regular o comportamento e ação das pessoas tenta depois que vocês fizerem essa reestruturação, vamos lembrar da última reestruturação que a gente acabou de fazer ontem né? Vamos supor que façam um dia e retomem no outro com outra produção individual... vamos ver o que que eles vão conseguir fazer, mas o foco é o comando.

E: então, porque a produção das frases lá foi melhor, que eles escreveram, pra quem...

P: é o comando gente.

E: pra quem?

P: eles se perderam (confuso).

A1: igual eu tava pensando aqui, no trânsito querendo ou não tem as regras, tem as regras de sinalização né? Tem as regras, então vai juntar tudo isso...

P: é então e a de sinalização mesmo é pro motorista, mas tá vendo que é tudo para quem? Para quem? Aqui eles estão solicitando para quem cuida o órgão que cuida né? Não é isso, por exemplo uma carta de solicitação.

E: eles estão reivindicando algo.

P: solicitando... então é uma carta de solicitação... aí é quase reivindicando entendeu?

E: então, mas você viu como eles estão interessados? Já querem ir para o próximo (risadas)...

P: ok, retomem então. Olha eles contaram o que que tem que ter né? Gente, foi... eles se perderam ali, eles não sabiam, olha como é importam a gente dar uma produção sabendo quem são os interlocutores, isso é uma questão deles aprenderem para quem eu vou escrever? O que eu vou escrever? Em que situação eu estou escrevendo? Que é toda a situação que o produtor do texto se coloca né? Eu não vou escrever só pra esse aqui colocou escrito ainda escrito "E" primeiro, segundo, terceiro, quarto, primeira coisa que deve ter no trânsito o sinaleiro para

evitar acidente tá vendo? Eles se confundiram... colocar um semáforo, passar em fileira de carro um de cada vez parar para o pedestre passar né, o vídeo que mostrou o trânsito na Índia não tem sinaleiro e eles passam na frente dos veículos e sem sinaleiros causa acidentes, ele relatou o que ele viu lá na Índia... causa muitos acidentes, gente pra mim...

E: trabalho ficou bacana, ela relata também.

P: ahã ela relatou...

E: ó, semáforo... ela falou sobre semáforo, placas sobre...

P: precisa ser colocado neste trânsito um semáforo para ser mais organizado para que não vire uma bagunça...

E: solicitando também...

P: então, retomem com eles a questão da situação de produção... para quem eu vou escrever? Qual a finalidade que eu estou escrevendo? Qual a intenção que eu vou escrever? Eu vou escrever para os alunos da escola Olavo Soares com a finalidade com a intenção de regular o comportamento na hora do recreio tá vendo? Retomem essa situação inicial de essa atividade pra gente ver se vai ter alterações, depois que vocês pontuarem essas questões aqui...

E: é pra fazer essa sua, outra proposta aqui do recreio antes de trabalhar com essa aí? Pra ver a diferença?

P: eu queria assim, mas é decisão de vocês, mas igual a "A" falou... então não seria melhor a gente retomar essa aqui? Os problemas que essa aqui tem? Pra mim o problema dessa questão é situação de produção que eles tiveram problema aqui... então, as vezes retomar esses problemas aqui vai causar mais duvidas, ele não vão conseguir sair dessa situação, então eu detectei que não foram de repente eu tô vendo vários problemas aqui na questão de paralização como voce mostrou o seu e que está relatando né? Mas de modo geral que eu estou vendo em todas as produções, o problema foi só a comunicação, então será que se eu retomar a questão de comunicação, definir claramente isso pro aluno, ajudar ele a definir isso claramente será que ele vai saber colocar uma posição que vai atender mais o regulamento? É isso que eu quero saber entendeu? Por que a gente tem sim e depois dessa eu faria essa porque eu tô vendo esse problema como fundamental primeiro e depois dessa eu vou ver como os alunos se portaram eles conseguiram atingir a situação comunicativa? Ok, eu não tive problema com isso, porque agora eu

tava segurando a situação comunicativa que eles vão escrever... eu estava segurando depois eu vou fazer essa análise que vocês fizeram aqui ó pegar todos os alunos ele ainda relatou fez igual nessa aqui que você me mostrou, ele ainda relatou então aí é um problema que ele não entendeu a característica do gênero que características do gênero que ele não entendeu? Planificação? Como que planifica? Como que coloca? Aí eu vou reclamar na reestruturação eu orientaria vocês a fazerem isso primeiro, porque o diagnóstico que a gente está tendo aqui é do problema da situação de comunicação que eles foram colocados e eles não conseguiram se colocar nessa situação de comunicação... o quê? Para quem? Antes de eu escrever que forma é a primeira questão de diagnóstico problemático que a gente está tendo aqui, tá? E aí depois vocês retomem, retomem, depois essa produção, aí vocês vão retomar fazendo essas intervenções, vamos olhar de novo... (conversa paralela)

P: ok? Eu orientaria assim se é o diagnóstico que a gente tá vendo aqui de todos os professores e é interessante não é só da sala da "A" é a situação comunicativa geral...

A1: tipo, eu quero que vocês criem regras para organizar o trânsito, não para regular a ação do motorista ou para atribular a ação do....

P: então, vamos tentar fazer essa outra versão para a gente tirar a dúvida... eu acho que vai valer...

A1: e no recreio já tá ok. É a escola, é os alunos, então, não tem um limpar...

P: então, vamos começar por aí?

E: nossa, eles vão detonar... eles sabe o que eles vão fazer? Eles vão falar nossa tudo o que eu vou fazer de errado voce vai ver, eles vão falar até a mulher que cuida do recreio...

P: ótimo, mas daí na hora que sair da produção e aí eu indico vocês a fazerem o quê? Isso é uma prática que eu fazia quando estava em sala de aula e deu muito resultado antes de eu pedir pra eles fazerem individualmente vocês vão fazer toda a sintetização... colocar os problemas, colocarem no quadro e aí como que a gente vai regular? faça oralmente com eles como que eu posso então, para quem eu vou escrever? Para os alunos? O que que eu vou regularizar? A ação regularizar o recreio a forma da condução do recreio onde os alunos tem que se comportar na hora do recreio, tá? Forme com eles frases oralmente, dê modelos pra essa situação

aqui ó... um aluno correndo demais como que a gente vai regular a ação do aluno que está correndo demais? Como que eu vou regulamentar essa situação então dê exemplos, façam esses modelos, retomem as características da planificação do gênero e então agora façam vamos lá? Entenderam a proposta agora vamos lá escrever agora... vocês vão escrever regularizando.

E: e todos os problemas que eles encontraram a gente manda eles colocarem no caderno também e a gente passa no quadro?

P: não tem necessidade não... façam vocês ali no quadro, escreva vocês como se fosse uma síntese do que eles estão trazendo, pra eles poderem depois usarem na produção... ó, esses são os problemas né? Então nós temos que arrumar um regulamento, para regular o comportamento da criança que corre da criança que não está se alimentando que sai da hora do recreio e vai direto brincar não come a merenda né? Então tá vendo? Como que a gente vai fazer? Não precisa copiar... não faz mais pra fazer geral.

E: no caderno fazer a proposta da produção.

P: tá bom? Acho bacana vamos tentar assim?

(conversa paralela)

P: vamos retomar tá? É o diagnóstico da comunicação que não está bem definida pra eles, então, por isso que tem o processo de avaliação né? Olha o processo de avaliação né? “E” como é importante a avaliação, não é só pro aluno é o processo também de ensino né? Então ó, vou retomar e aí vamos ver né, o procedimento a questão do mesmo problema ou não vamos retomar então a avaliação não é só do aluno é muito bacana é muito lindo tudo isso... ser professor é muito lindo, é difícil, mas é lindo.

A1: é difícil.

E: é difícil.

P: fala, ninguém entende o que a gente entende aqui... outras profissões não entende o que a gente tá falando aqui...

E: nem outros professores, de outros lugares.

P: né? ninguém entende o que a gente tá falando aqui... isso que é muito importante, essa aqui eu não sei de quem que é: do “E” “não pode passar no sinal vermelho as pessoas, não podem passar” ... ó, se essa caiu bacanona vamos ver se está com o problema geral da turma... é, a concordância os “carros não pode”... “o

ciclista não pode"... "as pessoas só pode passar"... tá vendo? Então daí a gente entra na questão da refacção textual da frase né fazendo o quê? A concordância ó estritamente a concordância ó, as pessoas pode ou as pessoas podem?

A1: foi o que eu falei pra eles que na hora que deu o verbo, tá (...) na hora que deu o verbo eles conhecem qual que é o verbo. Ah, lá no passado fica... aqui no futuro fica... aqui eu vou escrever, mas já não escrevem.

P: por isso que a refacção e retoma, olha a (...) textual gente tá vendo que não adianta às vezes se matar tanto na atividade sem voltar pra cá? E na hora que coloca pra só vim pra escrever como que ele tá priorizando tudo isso aqui dessa sistematização aqui... ó, vou retomar ó, pra se atentar, vocês não estão utilizando, estão concordando olha lá, a gente não pode, a gente não fez a conjugação verbal da pessoa né? Aí a gente entra pra fazer as outras questões, quando vocês vierem olhem a produção de vocês e façam um diagnóstico ou vem quinta pra gente ver, vocês acham que até quinta vocês vão?

E: dá.

P: pra gente ver o que vai cair...

E: quarta não tem aula.

P: ah, é:: quarta é reunião pedagógica né? Vocês acham que dá?

E: dá, dá...

P: na quarta, se tiver um tempinho... ok então, combinado... vocês têm mais alguma dúvida ou é nas produções mesmo que vocês ficavam nesse diagnóstico que aí meu Deus...

E: a gente não sei... a gente quer saber também ortografia né? Porque a gente trabalhou bastante aí a análise de gramática né? E ortografia até agora nada...

P: olha é aquilo que eu falei já em outro momento pra vocês, nós estamos em um trabalho onde ele é textual, contexto, trabalhando todas as questões... a ortografia, ela é um trabalho o mesmo da gramática que vocês já fizeram...

E: pra mim é... aí Tati, mas quando eu vou dar um substantivo por exemplo coletivo né?

P: Por exemplo, nessa situação não apareceu trabalho substantivo coletivo então, assim esse trabalho ele não é um todo... ele tem a outra parte que algumas questões da gramática que eu não vou conseguir ver aqui que aí eu preciso sistematizar de outra forma complementar esse trabalho né? Mas lembrando o quê?

Puxando aqui... aí é um momento por exemplo tô trabalhando uma fábula se eu tô querendo falar pra vocês eu tô trabalhando uma fábula não tem lá que eu vou trabalhar uma fábula não vou colocar lá no plano de trabalho de vocês que na fábula vai estar o substantivo coletivo, porque numa fábula que eu trouxe apareceu sei lá a palavra manada e aí o que que é isso? Porque dentro do texto ele tem outra função e a gente tá trabalhando dentro do texto dentro do texto um substantivo coletivo por exemplo ele tem a função de não fazer a redundância de fazer trocas de vocabulários para o aluno não fazer a redundância dentro do texto, não ficar redundante é ele trocar, ele quando eu uso pronome né? Pra não ficar redundante e aí de repente né a matilha né vou falar quando diz vários ou a matilha então tá vendo que eu utilizei de um substantivo o coletivo mas para evitar o quê dentro do texto? Qual que era a função dele dentro do texto? Evitar a repetição a redundância essa troca tá vendo como a gente tá trabalhando essa questão da análise? É, o nosso trabalho que a gente orienta aqui... então o substantivo vai entrar nesse sentido aí de repente nessa situação nesse gênero de texto, nesse texto desse gênero o que que eu fiz? Dava pra ver que é substantivo... tá vendo que uma palavra que matilha então matilha gente matilha é uma palavra que é que indica o conjunto de lobos não tô falando besteira não né? É de lobo? E aí essas palavras tem um nome que a gente coloca que nomina um conjunto de coisas são chamadas de substantivo tá vendo que daí eu vou entrar esses daí são chamados de substantivo coletivo ramallete é o conjunto do que? De flores todas reunidas então aí eu vou pra aquele outro lado da gramática que eu não tenho nesse texto tá entendendo? E a ortografia não é diferente eu parto do texto, mas daí eu vou partir para ensinar a ortografia... então, aí por exemplo vocês estão trabalhando com regulamento qual era a ortografia?

E: am e ão.

P: foi na fábula isso também não foi pra trabalhar? Justamente am e ão porque o tempo verbal é uma regularidade morfológico gramatical que o tempo verbal que eles usam na fábula daria até pra né que é uma regra o que que faz o ão? O que que faz com am? Tá? Então, vamos lá...

E: então, porque a gente trabalha am, ão até vai, mas como que a gente constrói o conceito com isso? Por que a gente tem que construir com eles né?

P: isso, isso, né? Nós vamos trabalhar nas questões morfológicas gramaticais... poderia ter também outra? É que é pelo verbo né? No caso então a gente tem lá na fabula andarão aqui é no verbo na forma verbal que é uma regra gramatical morfológico que daí depende do quê? Do tempo verbal, eu quero só tentar lembrar se teve também outras sem ser essa morfológico gramatical ou substantivo terminado em am, em, im, om, um, e am por exemplo uma palavra terminada em m:: também não é substantivo?

E: substantivo?

P: nossa, não vem na cabeça né? Tá vendo? É mais aqui mesmo que vocês vão trabalhar no am e ão tudo verbo... é no verbo mesmo ela é uma regra morfológica gramatical. Então vamos lá... como que eu vou chegar nesse conceito com o aluno?

E: como chegar nesse contexto não é essa a dúvida que a gente tem? Como que a gente vai trabalhar antes pra chegar lá no conceito com ele e depois a gente fazer as outras atividades igual você falou... dá pra usar o texto como pretexto aí tem bastante tem uns mais no futuro, passado não tem é mais no futuro que tem no fragmento é mais no futuro... no passado não tem tanto no am é mais no ão...

P: então vamos lá no regulamento, não sei se vocês vão conseguir ter as formas verbais conseguiram?

E: esse sim.

P: tá eu vou dar ideias pra vocês aqui de um encaminhamento, como vocês podem estar fazendo tá?

E: ó, a gente tem aquele dia o deverão lembra?

P: ai que ótimo, está aqui... então vocês tem ó, o deverão, serão, acarretarão... ótimo, aqui ó, olha aqui então como eu vou sair, porque isso aqui eu professor sei que é uma regra morfológico gramatical que é o quê? O final que o que determina se é com m ou ão é o tempo verbal, é a conjugação e a flexão do verbo ok? Como que eu vou chegar neles nesses conceito? Primeiro eles confundem muito o passado "faltaram" com "faltarão"... até adulto erra nessa questão... então vamos lá gente olha, eu trouxe um fragmento aqui e desse fragmento de um regulamento vocês estão no regulamento né? Tem algumas palavras que eu retirei e deverão... e nós vamos daí, é uma forma de atividade, elas estão circuladas e vocês é que aqui eu não vou ter o m né? Eu não vou ter o passado...

E: dá pra fazer igual a gente fez com o imperativo que é muito difícil de encontrar a gente transformou.

P: cursam, pera lá... assinam, têm ó é no presente do indicativo que tem, mas a gente pode começar assim...

E: marcam.

P: tá vendo? A gente acha assim ó, (...) tá vendo? Bom, localizam... acho que vocês podem até usar esse né? Localizam as palavras e aí vocês já dão como forma de atividade, vocês vão classificar essas palavras conforme o que esta sendo requisitado no quadro abaixo... palavras terminadas em am ou am, em, im, om, um, terminadas em m né? Porque pode ter aqui da a que vocês circularam tá? Porque se não eles vão começar a tirar assim ó assim... tá vendo? Que daí não é a forma verbal, que não é pelo verbo, não é uma regra do verbo tá vendo? O 'trem' isso é a palavra não é pela regra gramatical entendeu? Ele pode escrever o trem assim com m no final, mas aí é uma outra regra tá vendo? Tá? O que a gente tá puxando aqui? É uma outra questão então... as palavras sublinhadas no texto classifique-as no quadro abaixo... conforme solicitado terminadas em m e terminadas em ão eles vão classificar, vamos pra perguntas desencadeadoras de pensamentos? Vamos lá? Nós temos que fazê-los perceber nesta listagem de palavras aqui qual que é a recorrência desse aqui e qual que é a recorrência desse ão aqui o que que é isso? Essas palavras elas dão do quê? Primeiro eu sei que são verbos olha lá elas dão ideia do que? Dão ideia de ação as palavras que dão ideia de ação são o quê? São verbos, retomem com eles são os verbos os verbos lembra que o professor a professora já ensinou pra vocês que conforme a pessoa a gente conjuga e flexiona se é plural ou se é singular então aí vocês vão deixa eu escrever as palavras aqui acarretam.

E: eles estão em uma dificuldade enorme também com o plural...

P: ah, no verbo?

E: passar uma frase pro plural.

A1: teve um que hora que eu passei ele disse professora é só acrescentar o s eu disse ah, não vai dizer que é só acrescentar o s...

P: ó, eu tô fazendo aqui, mas só pra eu trabalhar com vocês aqui, serão deverão, acarretarão, esse aqui tem bastante em da pra vocês usarem... eles ó, a primeira pergunta o que são essas palavras? São, deixa chegar, eles estão perto tá? Nas

perguntas vocês vão perguntar, fazer em forma de pergunta mesmo vocês vão perguntar vamos lá é todas essas palavras terminam em que? As palavras do primeiro quadro terminam em quê? Em am vamos tentar vamos circular vocês vão dar o comando né vamos circular o final das palavras no quadro olha lá dos verbos na primeira coluna os verbos terminam em quê? Am na segunda coluna os verbos terminam em quê? Que já virão que são verbos que terminam em am ok? Ó, estão vendo aqui, vocês vão aí sair até da forma verbal, quando eu falo assim ó, acarretam, andam, em que tempo verbal está? Presente. Em que tempo verbal está aqui? No futuro. Tá vendo que essas são as perguntas tá? Essas perguntas é aonde eu vou chegar na síntese depois da regra qual que é a regra pra eu usar am e pra e usar ão? A regra final eu professor eu já sei que é sobre o quê? O modo e o tempo verbal não são? Qual que é o modo? Modo... indicativo... ah, e o indicativo são verbos... aí fazer a síntese com meus alunos daí com essas perguntas o que a gente poderia concluir que os verbos quando estão no tempo presente eles terminam em ão, olha lá quando conjugados em que pessoa do verbo? Vamos lá? Quem é que ele nós vós em que pessoa é conjugado eles ou elas não é? Ok? Então aí tá vendo que eu vou fazendo essas perguntinhas... eu sei professora a regra pra eles chegarem na síntese que são verbos na forma do presente e são verbos na forma do futuro... ah, mas pode ser outro também que daí vocês podem trazer já pronto vamos agora verificar esse outro quadro que é o tempo verbal eles andam ou andaram e se fosse assim? Dá mais, acrescenta eles andaram e andarão que eles confundem é isso aqui não é? Que eles confundem ó, então, você partiu daqui numa situação agora vocês acrescentam e essa situação de verbo? Olha lá são verbos porque que terminou assim e porque que terminou assim? Limpo no final, vamos prestar atenção no final da palavra eles andaram eles andarão qual que é o tempo verbal da primeira palavra? Qual que é o tempo verbal da segunda palavra? Faz a síntese qual que é a regra? Todas as palavras com tempos verbais... tem que elaborar certinho as palavras com tempos verbais no plural, do futuro se escrevem com ão, as palavras na terceira pessoa do plural se formam com m no final tá vendo? Então é essa síntese que eu vou chegar, mas pra eu chegar nessa síntese eu tenho que fazer meu aluno perceber essa regularidade aqui na palavra se eu não fizer ele perceber essas regularidades aqui, pra ele vai ser uma decoreba e ele vai continuar no erro e vai tornar um adulto que vai escrever o tempo passado no ão

como a gente vê direto no Facebook retornarão e é retornaram no passado sabe? Eles não vão adquirir o quê? A regra, por isso que a gente chama de regularidade morfológica gramatical, porque ela é uma regra que pode ser explicada pelas normas da gramática tá? Uma regra ortográfica pelas normas da gramática da conciliação do próprio verbo, da flexão do próprio verbo tá? Então só que pra eles chegarem aí você tem que levar essas situações e levar perguntas que façam ele visualizar esses pedacinhos aqui que compõe ó, a desinência verbal, a raiz do verbo, por enquanto deixa que essas coisas a gente vai ver lá olha aqui o que que a gente já está plantando né? Essa ideia essa análise tá? Então é uma forma da gente analisar a palavra e como ela é escrita dentro da regra deu pra entender um pouquinho? Eu vou trazer pra vocês eu não sei se aqui a escola tem, é um livro do Arthur Gomes de Moraes, é como ensinar ortografia alguma coisa assim, eu trago ele quinta feira e é importante ter uma cópia aqui pra escola, pedir pra se as escolas não tiverem, eu acho que ele veio do MEC esse livro tá? Acho que ele veio nas coletâneas das caixas do MEC, eu vou tentar ver ou se foi algum livro que a gente comprou a parte sabe? Eu vou tentar ver daí se não tiver eu trago uma cópia pra vocês, ele explica todas essas ideias das regras o que que é regra, regularidade o que que não é, como trabalhar, ele traz algumas formas de trabalho tem algumas coisas lá eu não faria numa intenção, mas da indícios pra gente pensar atividade de outra maneira levando os alunos a dar ideias pra gente fazer um procedimento didático bacana tá? Eu vou trazer pra vocês tá bom? Mas é por aí que a gente vai ensinar... aí, aí, depois vem as atividades de sistematização né? Atividades que eles vão completar com o final da palavrinha, mas aí tem que estar no contexto pra gente saber se é ão se é am né?

E: e as outras regras ortográficas que a gente perceber que a gente pode utilizar o texto, daí a gente faz da mesma maneira?

P: da mesma maneira o procedimento didático pode ser o mesmo em tudo, eu tiro eu faço perguntas em que eles vão analisar os pedacinhos das palavras...

E: e aquelas que não tem a regra?

P: aí são as irregularidades. As irregularidades ortográficas elas são pela etimologia da palavra a origem. Ah, ela é escrita assim porque ela é de origem latina, de origem francesa, de origem africana, de origem indígena entendeu? Então essas daí a

gente trabalha mais com a questão da memorização tá? Por enquanto nós vamos iniciar essa questão da memorização.

E: e aí a gente pode dar aquelas atividades?

P: de sistematização mesmo que elas não tem regra diferente dessas aqui que tem regra, então essa aqui eu vou levar meu aluno a entender a regra pra ele não aplicar mais o ão e o am de maneira errada, mas as que não tem regras... daí são as atividades que você chamou de tradicional, ou atividades que eu posso fazer com meus alunos... jogos em que eles visualizem provocando a visualização da palavra né? Aí vai por esse esquema de sistematização, aí pela memorização, pela visualização da palavra, hoje né, a gente tem que constar com g ou com j? Berinjela com g ou com j? Esses dias a professora me ensinou uma (...), pra mim mas daí agora eu não vou me lembrar ó, e aí ela me ensinou uma dica ó, berinjela ela falou assim... eu não gosto então eu escrevo com j... mas daí eu não sei se é as duas pode ser escritas com g e com j? Porque é uma só né com j.

E: mussarela né? que é com ç e dois s ?

P: isso a mussarela verdadeira é ç então assim está vendo? Temos um macete é com g ou com j?

A1: meu irmão sabe bastante porque fez cursinho.

P: então, né deveria saber outras coisas... perguntar ordem é decoreba mesmo é decorar essa ordem não tem como né? Apaga o a daí a gente vê recursos mesmo é decorar o que a gente tem que avançar é que não é só decorar né é para além desse decorar para além o que é regra gente isso aqui é uma ideia de outro procedimento didático tá? Que eu acho que dá muito certo e vocês conseguem chegar à síntese com os alunos.

E: (conversa paralela) tem uma que ensina que é dos dedos, mas é horrível o outro jeito e eu não sei fazer, professora da faculdade que passou... ah, é muita “escreveção”...

A1: eu fiz esse na sala.

E: então, mas eu acho mais fácil desse jeito.

A1: tem um que pega a ponta do dedo também

P: ok gente? Com a gramática

E: não tá entendendo nada né?

P: não. É minha praia vou ter que aprender muito pra dar aula de matemática...

E: acaba se tornando mais fácil que o português.

A1: na verdade tudo tem que estudar né? Ciências a gente estuda, matemática a gente estuda...

P: com certeza, porque a gente de repente não né, às vezes é visível, o que é superficial, o que é senso comum mesmo...

A1: órgão, sistema tecido.

P: gente ok, aqui com a ortografia?

E: agora vai.

P: com regras e aí eu vou fazendo essas perguntas de modo que eles vão chegar nessa síntese, aí então vamos agora fazer a síntese? Quando grafamos as palavras terminadas em am? As palavras terminadas em am são grafadas na regra...

A1: depois pode fazer a esquematização também?

P: pode aí, é esquematização né...

A1: igual tirou vários verbos do fragmento né? Daí tira uns verbos que está no infinitivo e pedir pra eles colocarem no presente passado e futuro pode alguns?

P: é aqui vocês vão sistematizar dando atividades que eles vão ter que colocar o tempo verbal, porque vocês vão ter que dar o tempo verbal já pra eles, porque se não eles não vão poder sair am com ão pode ser as duas né? E aí essa daqui, por exemplo não dá pra ser assim né? Só o finalzinho ali..

E: a gente já falou do passado presente e futuro da uma olhada nesse décimo nesse momento, aí é tipo pra lembrar.

P: os verbos estariam de acordo com os tempos dos acontecimentos passado presente e futuro, quando já falamos os verbos de cada ação (confuso) assim será escrito no quadro a frase abaixo participar das aulas e demais atividades movida pela escola, questionamento se escrevessemos essa frase com o objetivo de dizer que isso já aconteceu como ela deveria ser escrita? Em que tempo verbal?

E: pode arrumar fiz ontem à noite.

P: você consegue né "E" meu Deus do céu e se escrevêssemos para dizer que algo estou fazendo agora? Ótimo aqui você quer outro objetivo, acho que nem precisaria em que tempo verbal.

E: sabe o que vai acontecer? Depois da pra aproveitar aqui.

P: retoma.

E: será que da certo?

P: dá, dá, pode puxar, daí e aí vem já atividade, olha lá vamos observar esses tempos modos verbais, olha lá eu retirei dos regulamentos trouxe um fragmento eu retirei algumas palavras vamos fazer essa atividade? Aí vocês começam intervenção.

E: não tem problema, nenhum depois também ter no caderno aquela das irregularidades daquelas outras atividades?

P: não, é tanto que a gente já está colocando nos planos de trabalho e no currículo também a questão da sequência que vai ser, vai ter um quadro de sequência, por exemplo já tá vindo nos planos de trabalho né certinho aí ó agora é am e ão e na irregularidade o que que eles trabalham? É o do é não é?

E: isso o da carta eu já peguei.

P: ainda não né, mas então a gente já tá trazendo o que vocês trabalharam, daí trabalha isto o que esta no documento.

A1: as irregularidades do infinitivo são terminadas com r, irregularidades som do s e som do z...

E: a gente já trabalhou som do s.

P: ó, de novo uma regularidade morfológico gramatical que vem ó tá? Lembra que eu falei pra vocês? Puxa essa daqui, puxa agora, aqui vocês estão ensinando o infinitivo agora.

A1: mas já tem quer ver? Aqui tem também.

E: tem também senão me engano só que lá é futuro do indicativo alguma coisa assim que voce tinha comentando até...

P: como que tá nesse trimestre?

E: futuro do pretérito, modo indicativo, presente, futuro do pretérito.

A1: e modo imperativo de novo.

P: ah, é retoma o modo imperativo de novo né? E que vai ter essa forma aí ela é uma corrente.

E: futuro do pretérito?

P: se você fizer.

E: ah, é verdade.

P: queria, eu queria ,eu andaria... é o iria, né tá? Ele é uma condição né?

E: depende da condição do outro pra eu realizar.

P: isso, isso, iria fazer não deu porque choveu muito... alagou muito e eu não consegui por isso tem que ter a condição entender a ideia da condição.

E: tá correto? Eu queria ir ao shopping, mas a Andreia não vai. A condição é ela ir e eu vou, ou tá errado?

P: gostaria que o senhor colocasse ventiladores, prezada diretora gostaria que você colocasse ar condicionado nas salas de aula, pois o calor está intenso... ensinar eles a argumentar a questão da argumentação na carta, então ó eu gostaria que voce colocasse eu gostaria é uma ação que da ideia do que? Eu estou pedindo, mas ainda não se realizou é uma coisa que ainda pode acontecer,, então é essa ideia que vocês vão trabalhar.

E: depende da outra pessoa também né?

P: é a semântica do verbo.

E: pode ou não aparecer, depende da outra pessoa e também na caixa pode ir pronome de tratamento entra também não entra?

P: sim aí é a hora de eu ensinar os pronomes de tratamento, vamos colocar acho que já tá até aí não tá? É o pronome de tratamento e daí gente é o pronome de maneira geral né que a gente usa no texto na carta mesmo no texto de retomada pra evitar... né é difícil a gente falar ensina o oblíquo agora ensina o pronome átono agora entendeu? às vezes o texto não vai trazer isso aquele texto que voce escolheu pra voce levar pra sua turma não vai ter o pronome obliquo pra voce ensinar então não adianta que ele aporte e é uma coisa que lá na frente o átono eles usam bastante na prova o e o o a chamaram tá vendo? O pronome o uso do pronome então, na prova eles cobram bastante essa questão quem está indicando quem? O la o lo? Chama-lo se chamá-lo é quem? Quem é a pessoa que está indicando? Então cai essas questoes também é onde a gente que não usa do pronome.

E: na carta é mais fácil, na carta é mais gostoso trabalhar.

P: e retomem gente, sempre esses conteúdos na reestruturação de texto que vocês vão fazendo.

(conversa paralela)

E: então aqui eu posso deixar da forma que eu escrevi? Ou tenho que colocar no tempo verbal?

P: escrevemos essa frase com o objetivo de dizer que isso já aconteceu? Como ela deveria ser escrita?

E: eu acho que eles vão entender na hora.

P: vão, vão.

E: porque eles vão botar alguma coisa que já aconteceu.

P: essa pode ser sua mediação, se é algo que já aconteceu em que tempo verbal vai estar? Então pode ser da sua mediação oral mesmo pra mediar essa questão né? se já aconteceu em que tempo verbal está? No passado. Se acontece neste momento em que tempo verbal está? Presente. Pode ser no dia lá mesmo pra eles conseguirem realizar.

E: a gente fala, fala, fala, mas no caderno não tem tanto e a gente não sabe as vezes o que aplicar.

P: ah, não, mas aqui voce vai ter o registro da atividade né aqui ó e a mediação que a gente faz mais algo que estava preocupando.

E: não acho que era só.

P: vamos tentar então a produção né? Vamos ver o que que a gente é muito legal fazer esse diagnóstico de introdução textual muito bom.

(conversa paralela finalizando o encontro)

7º encontro

DATA: 23/06/2016

E: vou passar no quadro.

P: é amanhã.

E: em vez de dar pronto.

E: daí eu dou hoje e amanhã não vai dar tempo de terminar tudo hoje daí eu passo tudo no quadro.

E: aí “A” eu passei na loja né comprar o negócio né, daí ela olhou e falou nossa que moletom bonito, daí tinha esse aí comprei um amarelo da cor da cadeira assim ó fechado...

P: você tinha um amarelo não tinha? Aberto?

E: o outro é camiseta né? Aí ela falou assim ai que moletom bonito... daí é muito caro, não é barato quentinho por dentro.

A1: você vai mandar pro “E” aquele regulamento?

A2: ah, não perguntei ainda.

A1: aquele regulamento que você mandou é aquele mesmo que você mostrou pra Tati quinta-feira passada?

E: é.

A1: a gente não achou esse aqui ó, artigo 7.

P: você pegou um fragmento?

E: é fragmentei os que tinha.

A2: pra mim era outra.

P: ó, eu tenho uma cópia aqui hoje e depois eu faço mais cópia, um pra cada um tá? Aí uma cópia fica hoje com alguém é um livrinho bem bacaninha ó sobre produção escritas e as dificuldades e na perspectiva do ensino do gênero é ele...

E: vai falar aquele que você falou né?

P: ele é bem bacana a que eu falei da ortografia né?

E: é da ortografia.

P: eu não estava com o livro em casa eu não achei meu xerox, deve estar lá na secretaria e aí ontem eu fui procurar e não encontrei, mas aqui é sim é esses daqui daí fica pra vocês que é um capítulo deste livro aqui, mas eu vou trazer o livro todo pra vocês tá? Daí esse aqui fica com um ele é bem bacana ele, ele, ele conversa um pouco com a gente que é professor sabe? Sobre como corrigir o que verificar numa produção textual tá? Ele fica como indicação de leitura pra vocês e daí? O que que deu nossas produções? Vocês já olharam? Livro Decândio.

A1: quer ver eu, eu olhei já nós estávamos fazendo mais ou menos.

P: o que que vocês sentiram?

A1: ó você quer dar uma olhada?

P: o que que vocês observaram?

E: deu uma melhoradinha.

P: hã?

A1: esse é o que a gente tinha começado na aula passada.

P: esse não, abre aí rapidinho cadê?

E: aí é da reestruturação no caderno

A1: é também.

E: eu fiz coletiva aquela lá.

A1: eu vou fazer no caderno também.

E: coletiva né? Reestruturação.

P: é você fez é reestruturou? Não esse aí é do recreio.

A1: ah, tá é aqui o reestruturação tá no caderno.

A: "E" pega o meu que tá lá na minha sala...

A: não faz assim ó, pede pra ela assim... Ellen a professora quer seu caderno de Português.

P: olha aqui esse é legal dar descarga depois de utilizá-la, dar descarga...

A1: dar descarga...

P: (risos) não bater a corda forte para não acontecer acidente... ficou eles se colocaram aí como na situação né? Deu certo, ó logo após bater o sinal tem que estar na fila obedecer à fila, não cortar fila, organizar...

A2: agora tem que cumprir o que escrever.

P: é que é bom né.

A2: já ajuda.

A1: não então na sexta feira eles vieram no recreio com a agenda e anotaram na agenda, todos até que não é problema, daí eles anotaram, aí depois na segunda nós conversamos, eu retomei lá na primeira aula que nós entramos, pedi pra eles colocarem quais eram os problemas, aí coloquei no quadro não coloquei todos porque tinha muito tenho 20 coisas... aí pedi pra eles irem me falando e quem já tinha inserido fui falando pra eles irem marcando os que já tinham falado aí depois que que é isso aqui que tá no quadro? Daí eles falaram que era uns problemas então tá daí eu expliquei pra eles que tinha feito esse regulamento pedi pra eles olharem como que eles tinham feito não estava correto que não tinha e expliquei pra quem estava escrevendo aí eles falaram que era para os alunos da escola era só para os alunos? Não era para os funcionários professores então tá a gente vai escrever para nossa escola aí eu pensei aqui tem o que? Ah, tem coisa que é do professor tem coisa que é do aluno tem coisa que é dos funcionários .

A1: eu vi que ele era dividido por seções, ahã.

A : daí eles falaram tem como escrever tudo junto misturado? Daí eu voltei lá no caderno.

P: ótimo.

A1: olhando um outro regulamento... olha nesse regulamento, como está dividido?

Ah, tava no direitos e deveres, tava não sei de que jeito, então, não tá separado?

Então, a gente vai ter que separar também aí eu expliquei só que daí tudo no oral né, daí falei com ele expliquei, aí dei no oral como que ah, é esse problema como que vai virar uma regra? Lembra que tem que colocar o verbo, que daí tem que e daí coloquei no quadro lá é artigos números romanos para eles lembrarem, coloquei alunos professores e funcionários e daí eles foram criando...

P: ótimo, foi mesmo ele não se colocaram aqui ó não souberam se colocar...

A1: esse aqui até na hora de reescrever ele queria colocar coisas que não é, daí eu falei que é só no da Índia e aí o Miguel já bateu o olho no dele hora que eu entreguei fui eu que escrevi esse texto, aí eu é tem certeza que é seu esse texto? Eu tenho fui eu que escrevi esse texto...

P: hahaha, eles lembram eles lembram.

A1: aí eu falei pra ele assim... então tá, vamos lá eu quero que você leia daí a gente leu junto, aí o que que vocês pensaram? Ah a gente tá ah, professora não é regra porque tá pedindo, não sei o que aí eu falei, então, a gente vai consertar pra ver se a gente consegue né aí ele mesmo assim aí professora que precisa disso precisa daquilo eu falei vamos pensar lá na frente no que a gente viu no que não tinha primeiro.

P: você já reestruturou no caderno.

A1: já aí vou tentar lá no vídeo o que que não tinha? Ah, não tinha finalização... então, a gente criou um primeiro tópico de finalização...

P: vocês vão se colocar na situação de quem? Vocês, estão elaborando as leis as regras né? Quem que elabora a regra de trânsito é o engenheiro de trânsito? É o engenheiro de trânsito?

A1: é.

A2: é.

P: então, vamos se colocar como se fossem engenheiro de trânsito né, se colocar no papel como que daí vai organizar é aqui ó então, tá vendo que aqui pra eles, eles não tiveram que se colocar na situação de ninguém é a situação deles, mas daí o que foi estabelecido? Você estabeleceu todo o contexto de produção antes que é importa se colocar eu vou escrever para quem que na primeira não tinha dado certo né e da sua turma "A"?

A2: eu achei que eles foram melhor, alguns ainda se perdem né... daí eles colocaram proibições, daí não fazer isso, não fazer aquilo, daí a proibição eles colocam...

P: não desenvolveu né? Não ir ao banheiro.

A2: é não colocou muito certo essa aqui... sim ó.

P: uhum, já tem as características certinhas.

A2: é não, essa não, agora essa sim...

P: direitos do aluno durante o recreio...

P: nossa que bacana, resolvido... o problema foi mesmo a situação que eles não se colocaram porque a maioria conseguiu atender esses requisitos assim?

A2: ah, assim alguns vão...

P: Conseguiram colocar ?

A2: é eles conseguiram entender melhor né o que colocaram no lugar, aí foi da mesma forma, colocou também os problemas no quadro, daí eles queriam escrever da mesma forma que estavam lá daí eu falei gente, mas aqui tem algum verbo? Tá direcionado? Tá regulando a ação de alguém? Não tá ! Tá só o problema né? A...í eu falei assim então você tem que tentar nessa frase colocar como se fosse regular a ação de alguém, eu falei assim do aluno no caso né na questão de vocês e dos outros alunos da escola, mesmo assim tinha alunos que vinham e eu falava olha e pensa de novo, tem algum verbo aqui que regula a ação aí eles voltavam.

A1: é vários também vieram na carteira, pra gente, pra mim, pra ajudar, daí teve uns que não vieram e eu fui recolhendo e fui observando, daí eu falei assim fulano por que você não pediu ajuda em nenhum momento? Quer dizer, a sala inteira praticamente nós tentamos o tempo todo eles vinham professora é assim que escreve? Professora tá certo? Eles se preocuparam também com isso né? É tá certo? Esse aqui pode ser assim? O jeito de colocar o verbo na frase forma correta, então vários se preocuparam.

P: eles tinham essa preocupação da questão verbal?

A1: eu achei que não sei, porque se estava mais próximo deles né? Porque é uma coisa deles daí eu acho que eles se preocuparam mais.

P: nossa que gracinha né? Ótimo e da sua sala? E eu tô percebendo que tem menos erros né? Menos erros.

A2: tem uns que colocaram assim é proibido que nem bater nas pessoas enquanto estiver estudando, não colocou em tópico só foi escrevendo...

P: no caso de um aluno deste a gente que trabalhar a questão da planificação mesmo a planificação que ele não entendeu.

(conversa paralela)

P: essa aqui também colocou em um monte de coisa né? Não podemos correr, não subir nos bancos, empurrar na fila, não gritar, ela foi enumerando tudo.

P: olha também que eles estão usando também o que observei é as vezes eles usam a letra maiúscula né pra iniciar a frase.

A2: e como que pode né Tati,, não é segundo ano ontem eu tava com alguns professores corrigindo algumas produções, mais nomes com letras minúsculas começo de frase.

P: tem gente que escreveu o nome com letra minúscula ali na atividade.

A2: segundo, terceiro, quarto, quinto, gente...

P: alguns se apropriam outros não né?

E: teve uma professora esses dias escrevendo, era uma coisa que já tinha acontecido no outro fiquei olhando...

(Voz muito baixa, confuso)

A1: o nome que tá escrito em cima? Ah, não aqui embaixo.

P: o que que ele entende por circunstâncias né? Olha, correr é proibido, correr no recreio circunstâncias machucar, cair, olha que bacana...

A1: é porque tinha um regulamento.

P: educação alguns alunos não tem educação com os funcionários, ela colocou o que ela queria falar ó, besteiras e palavrões a aí ela colocou no banheiro ela direcionou os lugares não está tendo tanto problema na escrita né, como o outro né? Na escrita mesmo na escrita nossa melhorou 90% deles se colocarem na situação.

E: acho que eles não tinham entendido mesm.

P: e eu vou me colocar na situação de quem né? Quem é que vai (Confuso) porque ele ficou certinho agora assim ó quem é que está escrevendo? Eu vou me colocar no papel de quem? Para quem? Isso é principal nas produções e na criação.

E: da reestruturação que nem, por exemplo, escreveu deveres dos motoristas né, só que ao mesmo tempo eles queriam fazer aquela parecida com outra aquela solicitando as coisas sabe? Mas isso é obrigação de quem? Quem é que tem que

dar isso? Quem que tem que organizar o transito? É obrigação do motorista ir lá e colocar as placas? Colocar os semáforos obrigação de quem? daí eles falaram ainda é obrigação da secretaria de trânsito daí eu deixei secretaria de trânsito.

P: isso é a secretaria de trânsito.

E: daí na primeira parte ficou os deveres dos motoristas e depois as obrigações da secretaria.

P: podem aliviar-se estão tão tensos, obedecer aos sinais de trânsito, olha agora sim conseguiram na reestruturação se colocaram no papel, a secretaria de trânsito, no engenheiro né que faz...

E: a da "A" tá diferente da minha.

P: uhum era outra, você só pra eu me orientar aquela parte que você já mandou estão aplicando ou já conseguiram aplicar?

A1: estamos aplicando.

P: estão no caminho, porque lá na situação inicial da sequência didática qual que era o propósito aprender a regulamentar para que junto com os alunos vocês já conseguiram já chegaram lá? Pra fazer a produção das regras da sala?

E: a gente organizou a da fila daí você pediu pra fazer a reestruturação né? Dai eu tinha previsto pra fazer as regras...

A2: do armário.

E: do armário, regulamentação do armário a questão dos materiais na prateleira.

P: uhum.

E: mas eu acabei não dando por que eu fui fazer a produção então da pra fazer do maior para o menor organização do armário da organização dos livros não se esqueça que temos que usar os verbos.

P: tá.

E: dá pra fazer essa arte aí.

P: dá pra finalizar com a...

A1: produção...

P: com a produção né.

A2: uhum.

P: final retomem com eles todas as questões e aí olhem todas essas questões muitas atividades pra que servem os regulamentos, como a gente deve colocar a linguagem para organizar esses regulamentos, como a gente usa a língua e tudo

mais, nós tivemos essa oportunidade de aprender então agora qual que era o nosso propósito? De aprender o regulamento lá no início? Então retomem com eles e já faz a produção.

E: e a gente ainda tem aquele problema que a gente fez o levantamento lá e aquela lista toda.

P: isso, isso. Ótimo mais ou menos contou o que você produziram do recreio, conduza nessa parte oral, retoma e daí vamos escrever, vamos ver o que que eles vão conseguir organizar né? Vocês podem fazer uma coletiva se tiver muitas partes muitas coisas pra organizar ali dentro da sala que vocês conhecem vocês podem iniciar fazer o início com eles e depois deixar o final então a professora vai iniciar com vocês vamos lá então nós estamos pensando em organizar com os alunos conversar com eles de tantos problemas que a gente tem nós vamos organizar com vai ter tópicos igual eu vi né essa aqui eles fizeram ordem para o recreio né pra os funcionários para os alunos não foi só pra eles o regulamento talvez aconteça isso organiza já com eles esses tópicos e daí vocês podem iniciar a produção juntos eles continuam elenca os problemas né olha nós temos que falar desses problemas regulamentar esses problemas vim fazer a tabelinha desses problemas né esse é o problema o que a gente vai fazer pra regulamentar então tudo em um acordo coletivo e que vai saindo a produção final (...)

P: tá ótimo, excelente.

E: esse foi até o início ó, tá escrito pra quem ó.

P: esse regulamento foi dirigido aos construtores da (?) muito bom, obrigações da secretaria de trânsito, ah, eles fizeram por seções, muito legal conseguiram se colocar no papel de cada um aqui motorista.

E: e aqui é coletiva né, tava falando da finalidade, mas tá qual é o nosso objetivo agora sobre o que a gente tá escrevendo.

P: pra quem?

E: pra quem que a gente está escrevendo? de quem? pra quem são os deveres? Organizar o trânsito lá da secretaria igual vocês falaram antes ou dos motoristas igual vocês colocaram lá escrito assim... deveres dos motoristas então, é o motorista a gente tá falando dele do que tem que ter?

P: ótimo, ótimo, excelente. Eu acho que vocês podem aplicar aquelas últimas terminando com a consideração final é lógico né que a gente quisesse ficar o maior

tempo ainda voltaria, mas a gente sabe vocês já estão finalizando, a gente também tem que ver eles conseguiram assim dentro do conteúdo língua portuguesa conseguiram atender a essa produção, eles conseguiram aprender por meio dessas atividades, vocês conseguiram ir indo fazendo as atividades durante esse percurso pra ir recolhendo nota, porque é importante isso para o final dos regulamentos que vocês trabalharam ainda no processo junto a questão da interpretação da interpretação de um regulamento e as produções.

A2: tivemos que refazer a promoção da pizza deixando a mesma coisa pra mim e agora depois.

P: ótimo eu gosto também eu gostava de fazer produção.

A2: depois todo semestre é a mesma coisa e depois eu consigo observar certinho cada um.

P: tá ótimo, mais alguma questão pra gente olhar que vocês, de repente, olhando o todo da sala olha eu agora preciso fazer isso...

A1: eu acho que não.

A2: eu acho que não.

P: posso auxiliar vocês.

E: a última parte é aquela que fala do ã e do ão.

P: a tá das regras ortográficas, ahã, ótimo.

E: e todo conceito tá ali que eu podia deixar?

P: uhum.

E: pra fazer mais duas atividades no ano.

A1: no ano.

E: e daí a produção final.

P: deixa eu já dar uma olhada.

E: aqui, aquela parte que você começou.

(conversa aleatória)

A1: como que abre?

E: não é que você tem que ter o login né?

A1: eu tenho, mas aonde que entra pra achar?

E: tem que ir lá embaixo, no webmail lá, daí tá lá você digita o seu login.

A1: a minha senha é a data de que eu entrei na rede eu não troquei.

E: ah eu troquei.

A1: eu não troquei não.

E: troquei as daqui também.

A1: vinte e oito, do nove.

E: a minha é um do quatro.

P: só aqui ó, é acho que você poderia deixar só a segunda questão, porque pergunta o que são essas palavras né? Aí depois embaixo você coloca essas palavras dão ideia de quê? Né? Porque se você começar pela primeira do que elas dão ideia né? Pra eles tentem recuperar a questão da ação, o que é, são verbos, acho que já respondeu né?

E: pode riscar Tati.

P: e o conceito, eu sei que vocês já colocaram letra na um pra mais ou menos já não se balizarem na hora da escrita do próprio conceito, mas tenta fazer por tópico com as crianças, olha por meio das perguntas né? Olha qual é a síntese que a gente tá chegando né? Essa daí é síntese mesmo do conceito, mas daí falando com eles e aí conversando pra chegar nisso aí que vocês colocaram.

A1: eu coloquei assim ó, o questionamento depois separado na tabela daí eu coloquei assim em que tempo verbal está escrito? Daí qual a pessoa do discursos se refere? Daí depois fazer o conceito que daí já vão saber né que é presente, passado e futuro né? Como vocês falaram e vou deixar da cópia do discurso também que já tinha feito, daí sigam o conceito.

P: que é a bacana, pode acrescentar, ficou legal, aí acho que vocês vão ter que...

E: perguntar se os alunos perceberam que tempo verbal eles falaram e em qual pessoa do discurso?

P: isso é isso aí mesmo, porque daí você colocou né colocou os pronomes quando eu falo em pessoas de discurso que as pessoas estão se dirigindo usa de metalinguagem com os alunos, falem do discurso com a criança, mas aí né porque senão eles aí o que que é discurso? Acho que isso é importante utilizar, mas traz o significado pra criança.

E: e em tópicos aquele lá do imperativo e do infinitivo ó, anotando os verbos podem ser terminados de ar er ir e or, não temos verbos terminados em ur, os verbos no modo infinitivo terminados em ar er ir quando transformados para imperativo são terminados em? Daí escrito transformação.

P: isso, legal, bacana uma síntese né? Muito bacana fica bacana.

E: toda aquela parte oral das atividades fica tipo um resumo.

A1: é nós fizemos o cartaz.

P: gente tá ótimo, excelente.

E: podemos todos ir para cartas?

P: podemos.

E: podemos começar a falar sobre cartas.

P: podemos ir para as cartas e aí também se vocês quiserem auxílio, eu posso estar auxiliando vocês.

E: como que a gente começa a falar?

P: a sequencia didática das cartas?

E: você vai querer começar a falar já das cartas?

P: se vocês quiserem, porque a aula até o final do regulamento já está ok né? Aí a gente pode ver.

E: vamos

(conversa paralela)

P: vamos pegar os conteúdos né?

E: é sua vou tirar xerox.

P: pode tirar é original.

E: é original?

P: é nós vamos para a ordem do argumentar, isso dá um trabalho enorme né?

E: depois das cartas vem o que Tati?

P: eu não lembro, eu não lembro hein, agora aqui eu não vou lembrar, acho...

A1: é notícia?

P: acho que vai ser a notícia, não já mudou né? A gente já foi refazendo lá e reelaborando o processo...

E: já mudou?

P: mas agora assim, já fez um final, olha pra a gente iniciar pra eu começar a falar com vocês sobre as cartas o que que seria bacana? A gente fazer aquele mesmo processo... então pra a gente iniciar as cartas assim né, eu vou precisar, eu vou dar uma tarefinha pra vocês que é o que a gente vai fazer mesmo pra organizar as aulas? Vocês precisam pegar e montar uma corpora do que é carta de solicitação e do que é carta de reclamação, vocês já selecionaram? Já pegaram? A gente precisa abrir esse corpos né? e analisar carta de reclamação, vamos lá o que que ela tem

que em comum que é recorrente nas cartas de solicitação? O que é recorrente nessas cartas? Sabe todo aquele início que eu vou buscar, quando ela é escrita? para quem ela é escrita? Apesar de que vocês tem o plano de trabalho que já dirige bastante o olhar, então, vocês vão fazer o seguinte... Vocês vão pegar pelo plano de trabalho que é o que tem ali já direcionando o olhar de vocês para o contexto de produção o que é o olhar dentro do contexto de produção? O que é o olhar dentro da planificação e o que é o olhar dentro.... então vocês podem partir do próprio plano de trabalho tá? Porque ele já mais ou menos ali com o conteúdo que ele já organiza o que vocês vão olhar. Qual é a finalidade de uma carta e de outra? Quais os conteúdos temáticos? Então, pelo próprio plano de trabalho vocês já conseguem ir verificando e formem perguntinhas pra vocês... vamos lá? Quem é que produz? Quem é que são os interlocutores? Qual é essa finalidade? Então, vocês vão ter que agora se reunirem né e aí tentar visualizar dentro do gênero por quê? Porque eu preciso me apropriar desse gênero pra ver o que que é recorrente dentro dele, porque dentro de um texto a gente tem muita coisa que a gente pode ensinar, a gente não vai ensinar tudo, a gente vai fazer um recorte um recorte em cima do quê? Do que é recorrente nele né? nesse gênero, para os alunos observarem o que ajuda é que o plano de trabalho já tá aí pra isso... então vocês vão por aqui, olhando né, as habilidades que você tem que trabalhar com os alunos da carta, com os planos de trabalho já dá uma norteadada referente a isso, olha que bacana né, vai entrar tudo o que vocês queriam... vai entrar o pronome de tratamento né? Aí quando que eu vou ver essas coisas? Vai entrar né então, por exemplo, uma textualização tentem olhar tudo isso aqui se é recorrente e avaliam. Ah, também porque isso aqui não é recorrente... ah, isso aqui também não é recorrente... vocês podem chegar a essas conclusões, você entendeu? E aí a gente vai conversando a respeito disso pra criar, então, sem antes vocês terem uma ideia do que é isso vai ficar difícil de a gente iniciar a proposta da sequência didática, então vou dar essa tarefinha... vocês ficam com essa atividade pra vocês estarem... e aí peguem bastante, façam uma coletânea mesmo que depois esses textos que vocês usarem pra esta análise já podem ser as que vocês vão passar pra turma.

A1: pra passar o regulamento.

P: isso, isso, tá esse daqui que eu passei pra vocês, vocês tiraram cópia né? Esse aqui ó, já orienta bastante, dá uma boa ideia vê se essas cartas aqui... elas dá pra

sala de aula de vocês? Vocês tem que avaliar todas essas questões né aqui. Ele já trabalha com uma questão muito importante né? Olha vai ter dicionário vocês podem estar mandando tarefas para as crianças quando estão ali né procurar no dicionário, mesmo assim ó, vai entrar né na hora que elaborar vai entrar o que será que reclamaram? O que que é solicitado? Dá pesquisa no dicionário, pesquise, não sei se eles podem levar o dicionário, acho que não né? Dentro da escola eles tem né? Eles têm? Hoje em dia celular todo mundo tem, internet... tá, então, é uma tarefa que dá pra enviar então, faz essa análise, porque eu professora tenho que saber do que se trata esse gênero pra eu poder organizar as aulas né? Tá, então eu vou deixar esse livro, ele vai ajudar bastante, ele tem coisas bacanas, nós vamos sair de um agrupamento e ir para outro agrupamento que agora vamos entrar na argumentação ensinar os alunos a argumentarem. Dentro das cartas utilizar os organizadores que marca essa argumentação que é importante né? Então a gente vai ensinar eles as ideias o que marca ó, os organizadores argumentativos...

A1: não sei se é uma carta que eles fazem, mas no ensino da professora Maluquinha é que não tá dentro da minha apostila, na apostila da tarde tem é acontece um incidente na sala ...

A2: ele escreve uma carta pra diretora, não é?

A1: então acontece um incidente na sala e como ela não sabe quem foi ela chama um júri pra como se fosse um julgamento... aí chama quem vai ser os jurados, alguma coisa assim, tipo os advogados, os defensores da turma e depois eles escrevem pra professora, mas eu não sei se é uma carta... eles escrevem contando o que que aconteceu, falando se o menino era inocente ou não, eles tem que argumentar.

A2: acho que tem uma parte que eles escrevem pra diretora não sei.

A1: eu assisti até esse momento.

P: o que que é isso? É um livro?

A1: não é o professor maluquinho.

P: tem vídeo?

A1: tem o filme, só que no filme, igual eu trabalhei com as crianças pra passar o vídeo, no filme é muito curto é, e daí na apostila tinha a carta que eles fizeram, eu acho que é uma carta, vou confirmar uma carta que eles fizeram pra professora

julgando ou não o menino, se ele estava certo ou não, o menino tinha sentado em cima de um ovo, aí eles queriam saber quem tinha colocado, quem não foi ...

P: ó, tem um livro eu acho que vocês tem aqui na biblioteca eu só não sei quais são os tipos de carta ele escreve na literatura “Felpo Filva”.

E: é uma carta pessoal.

P: é pessoal as cartas? Ele nunca solicita nada? Será que ele nunca solicita nada? Porque ele escreve várias cartas e eu não sei se aqui...

E: o carteiro chegou.

P: o carteiro chegou talvez tem, também muito legal iniciar por essa literatura, muito legal pra mostrar pra eles tipos de cartas e aí ó, temos uma situação problema pra resolver aqui na escola, qual que vai ser a situação problema colocada pra eles? Então, qual desses tipos de carta nós vamos utilizar pra resolver? Essa é a carta pessoal, carta íntima, que chama carta de solicitação carta de reclamação?

A1: eles vão querer solicitar a literatura, mais fácil.

P: eles mandaram daí eu fui interlocutora por causa que era de língua portuguesa e a professora pediu pra mandar pra mim e aí na verdade não foi pra mim não, foi pra Claudia, secretária da educação mesmo e aí a gente respondeu, foi uma gracinha, eles mandaram outra pra mim dos ventiladores, legal do ventilador bem bacana.

E: é uma coisa proxima deles

P: é próximo né então aí ó, já tem indícios e argumentos né? eu acho que aqui eles... é aqui nesse livro aqui, ele mostra assim, um percurso bem bacana ensinar o aluno a fazer o argumento, porque os alunos não conseguem né? A gente tem que ensinar, eles não conseguem ver toda essa sequência montada de uma carta né? Como que eu faço um argumento? Como que eu vou argumentar? Então, a gente tem que trabalhar muito essa questão do aluno, ensinar eles a fazer argumentos né?

E: se tem um problema pra você reclamar, você vai ter que mostrar seu ponto de vista né, naquela reclamação. Está reclamando de algo mas por quê?

P: por quê? É... vocês vão estudar cartas, vocês podem fazer a opção de primeiro ver separado uma carta e outra, o objetivo do que é solicitar e objetivo do que é reclamar, porque eu posso ter só cartas de reclamação e posso ter só cartas de reclamação, mas eu posso ter duas juntas em que eu tenho o reclamar de algo e que eu vou argumentar né, que é o caso da produção que vocês podem aí estar pensando... Aí para as aulas, várias produções, mas também né o que que é uma e

o que que é outra, porque daí a forma de argumentar só em uma e a forma de argumentar só em outra são diferentes né? E ele traz exemplo aqui e tem várias citações que a gente pode trabalhar... muito bom, muito bom, vocês vão olhar esses organizadores argumentativos, eu acho que a gente até colocou aí alguma coisa no plano de trabalho, dá uma olhadinha no que que a gente colocou lá na textualização... eu acho que são os argumentos a ideia de argumentos que introduz o argumento, não sei as expressões que acrescentam os argumentos, eu não sei se a gente trabalhou alguma coisa de conjunção.

A2: locuções conjuntivas e aí tem... explicativas, adversativas, aditivas conclusivas, daí tem advérbios e locuções adverbiais em modo de tempo e de sentido verbos no indicativo presente, no futuro do pretérito, modo imperativo de nome pronome...

P: uhum é isso mesmo das locuções e das conjunções nós já destacamos algumas vezes e é possível essa daí né? Ó o que identificar? O uso de expressão, olha lá o verbo dos organizadores pessoais, as conjunções, o e ,o mas, no entanto, o pois, a ideia que isso traz, olha lá, o portanto, assim, o porque, as locuções, por isso que, é aquele trabalho pra não ficar truncado o texto né como é que eu organizo de forma qual que é a ideia que isso dá? É de contradição? É de adição? Que nem o e, né ? é de adição? Quando eu falo mas, quando eu coloco, mas, então, a gente não vai ver todas né, a gente pode apresentar, depois para as crianças que existe mais e mas... vocês esquematizam bem algumas? Algumas ideias que são importantes? Por isso que a gente já colocou algumas ali tá? Que vocês podem estar vendo... já olhem pra essas categorias, olha lá em primeiro lugar, as vezes já que que são as locuções adverbiais né, como que isso é usado dentro de um texto? Então, vocês já vão olhar pra essa coletânea de texto e olhar como esses advérbios, como que isso funciona dentro do texto e a ideia que dá dos organizadores lá, que a gente vai ver quais conjunções dá ideia de acrescentar? Ideia de introduzir um argumento? Estou introduzindo um argumento? Em primeiro lugar ó estou introduzindo um argumento é acrescentar em segundo lugar quais são as locuções que faz isso? Quais locuções adverbiais que podem fazer isso e de conclusão, porque a gente precisa sempre na carta concluir, então como que eu posso concluir? Como que chega no final das cartas? Então a gente na textualização, a gente vai levar o olhar das crianças para isso né, esses organizadores de texto são muito importante é uma classe gramatical muito bacana.

E: portanto é para concluir né?

P: isso, para tanto, portanto...

E: e no entanto é de continuidade? Para continuar o mesmo assunto no entanto?

P: sim, as conjunções amarram a continuidade do texto, olha não sei vocês não tem uma gramática aqui pra ajudar vocês? Eu posso deixar aqui a minha, acho que vocês vão precisar pelo menos pra ter a ideia que é bom a gente já ir olhando...

(conversa paralela)

P: essa aqui bem bacana ó, ela já traz ó ideias as aditivas, as adversativas, as alternativas, nós não vamos falar de todas com os alunos é mais pra conhecimento do gênero né? Então aí vocês vão vendo né...

E: a gente tem que pegar mais assim, a explicativa né, porque eles vão ter que explicar né...

P: isso, às vezes também a não sei se a gente colocaria mais, que nem você perguntou do no entanto, do mas é adversativas que dão essa ideia de oposição do que está falando né? olha que legal né, essa ideia... dessa ideia são palavras que marca a ideia de oposição, que vai se opor aquilo que ele falou até o momento, então trazer essa análise pro aluno do que dá ideia, porque uma ideia de no entanto, que não tem essa ideia faz todo o sentido do texto, mudar na compreensão da criança na leitura e nossa também né? De qualquer um acho, que nós ficamos mais então nas conclusivas, nas explicativas, nas adversativas e nas aditivas essas são as que as iniciais que a gente ficou aí... custa muito né? mas, também eles usam muito né? O porque né, para explicar, eles usam bastante aqui, também uma ideia bem legal dos operadores argumentativos... dá pra ir olhar a gente vai entrar mais nesses tipos mesmo né ideia, sempre trabalhar com a questão da ideia, do que essa palavrinha está dizendo ali, nós nunca vimos isso, a gente decorava né? Vamos lá aditiva e, nem, mas, também, mas ainda ... a gente ia pela decoreba né? e o sentido que isso dá na frase né? Então é mais nesse sentido que a gente vai trabalhar, então esse no entanto ele está fazendo o quê? Está dando ideia do quê nessa frase? Vamos marcar está opondo? está contrastando com a opinião do outro? Então a gente vai trabalhar mais com essa ideia de uso.

E: essa questão da ideia nunca foi falado né?

P: é, é o uso né, o porque que se usa na verdade.

E: você utiliza portanto, mas porque que eu tô utilizando esse portanto? Qual a ideia desse portanto?

P: qual a ideia? Muito bacana...

A1: ela não tem essa de gramática né?

P: não tem é importante.

E: aquela do Ernani tem.

P: essa é do Ernani, é a versão nova, olha é muito boa, vou deixar aqui pra vocês e vocês podem ir utilizando ela... essa aqui é que nós fizemos uma compra de várias gramáticas e você sabe que não veio? Veio uma ou duas pra gente analisar e ver qual que é melhor pra comprar pra escola, a gente quer comprar é importante ter umas duas ou três diferentes, não tudo igual, essa aqui eu ganhei, ela é boa ela trabalha com essa questão do texto ela explica essa questão dos operadores ela explica um pouquinho dessa questão dentro do texto ok? Daí eu deixo ela aqui com vocês...

A1: cento e quarenta essa? Cento e quarenta reais?

P: é na livrarias Curitiba disse que como que é o nome?

A1: tem a mini gramática.

P: Infanti, procura do Infanti...

E: será que no mercado livre é mais barato? As vezes o frete é grátis.

P: o gente, procura no, é quando vocês precisarem comprar livro procura no estante virtual tinha uma versão nova era amarela né.

E: entrega certinho.

P: entrega e o estante virtual vende livros usados só que é de qualidade, não é nada estragado é sebo virtual, mas é muito bom eu compro direto meus livros por ali, eles são mais baratos e nossa vem novinho, novinho, os dois que eu comprei pelo menos vieram impecáveis, novinhos...

E: não sabia disso.

A1: eu comprei uma coleção, aquele de atividades na sala de aula.

E: eu acho que quem tava esses dias com o carteiro chegou foi a senão me engano.

P: foi o "S" é tem que olhar prateleira por prateleira é livro prático de gramática por isso que eu falei, vamos dar uma olhadinha, porque eles também podem utilizar

aqui... é só olha eu tenho essa aqui ó, essa aqui é minha velha, desse aqui não é tão assim, essa é a nova ó, essa é...

E: aquela lá é de noventa e poucos se não me engano noventa e oito.

P: é, é, de quando eu estudava faz tempo essa é de dois mil e onze é nova...

A2: aquele tinha a cartinha a cartinha alguém tirou, ele escreve tudo errado, parece um outro lá que está com a "D" que ela está fazendo o Lobo escreve pedindo perdão pra ela dizendo que vai melhorar, que vai ser bonzinho, escreve tudo errado...

E: lá do carteiro chegou ela tem, ah ela manda a carta...

P: eu tenho eu li em digital que livro lindo uma graça.

A1: esse livro é uma graça Tati e a história dele é muito bonitinha ele é bonzinho e ela fica muito irritada

(conversa

paralela)

ANEXOS

ANEXO A- PLANEJAMENTO DOCENTE / SEQUÊNCIA DIDÁTICA- FÁBULA

Atividade de sexta

Ciência: Texto: por fonte primária de energia + Questões.

GÊNERO TEXTUAL = Fábula

Logo das início ao trabalho com a tipologia textual fábula, o professor levará para a sala de aula diversos livros, além desses, será levado jornais, revistas, livros didáticos, etc.

Os alunos serão organizados em círculos, de maneira com que fique facilitado o acesso ao material disponibilizado. Cada um dos alunos poderá pegar o suporte que desejar e ir esses será dado um tempo para que manuseiem e explorem os diferentes materiais.

Depois de passado certo tempo, o professor encerrará tal momento e proporá uma conversa a partir de alguns questionamentos como:

- * Nesse momento, o que cada um de vocês leu?
- * Quais eram os assuntos que leram nos materiais disponibilizados?
- * Vocês perceberam através dos relatos dos amigos algo em comum nos que leram? O que?
- * Que tipo de texto são esses? HQ? Conto de fadas? Bilhete? Conto? Fábula?

Obs: Espera-se que aqui os alunos já tenham percebido que os textos em comum e que percorreram a sala foram as fábulas. Dessa forma, o professor encerrará no quadro o gênero textual que será abordado e proporá a exploração de ideias que abrangirá as ideias e conhecimentos prévios que

Os alunos já pensaram sobre essa tipologia?

Fábulas

Questionamentos:

- Esses textos estavam em que suporte? Livros didáticos? jornais? revistas? etc.
- Tem personagem? Fadas, príncipes, reis?
- Quem eram as personagens? Como agiam? Que comportamentos eles tinham?
- Como é escrito o texto? Em versos? Narrado por alguém?
- Alguém sabe dizer para que serve uma fábula?
- Quem geralmente lê fábulas?
- Quem escreve as fábulas? Sabem dizer?
- Será que todas as fábulas são iguais; mesmo sendo escritas por autores diferentes?

Camê, 01 de março de 2016. Segunda-feira
Lição 01 - Fábula

Conceito: Fábula: O que são e como são? → características

- * As fábulas são narrativas curtas com início, meio e fim que trazem uma ensinamento;
- * Os personagens são normalmente animais que assumem características do comportamento das pessoas;
- * Muitas vezes, no final aparece uma frase distica da chamada moral, outras vezes, uma moral está implícita no texto;
- * O tempo é indeterminado: Certa vez, etc.
- * O narrador conta como se tivesse visto a cena.
- * Por ser transmitida oralmente, existem várias versões da mesma história. + na próxima folha!

Palavra para os alunos: Curiosidades dos fabulistas

→ Os autores/escritores de fábulas são chamados de fabulistas.

→ Os mais conhecidos fabulistas são:

Aesopos: um escravo e contador de histórias que viveu na Grécia. Apesar de ser velho, cego e miúdo, era muito inteligente, esperto e de bom senso. Viajou por muitos lugares dando conselhos através das fábulas.

Jean de La Fontaine: era francês, usava as fábulas em livros e em prosa, para denunciar a miséria e injustiças de sua época. É conhecido como o pai da fábula moderna.

Monteiro Lobato: além de recontar as fábulas de Esopo e La Fontaine, cria as suas próprias com a turma do Sítio. Em suas fábulas, alerta que o melhor é ser esperto (inteligente) porque o forte sempre vence. (falou da questão: texto/qualidade)

→ Onde as fábulas são publicadas?

Podemos encontrar as fábulas publicadas em super-tes, como:

- * internet;
- * livros didáticos;
- * livros de literatura infantil;
- * revistas / revistas em quadrinhos.



→ Ler o texto, ler e explicar.

→ Entregar para os alunos os textos abaixo:

* Solicitar que façam a leitura dos textos.

O rato da cidade
e o rato do campo



Certo ratinho da cidade resolveu banquetear um compadre que morava no mato. E convidou-o para o festim, marcando lugar e hora. Veio o rato do campo, e logo de entrada muito se admirou do luxo de seu amigo. A mesa era um tapete oriental, e os manjares eram coisa papafina: queijo-do-reino, presunto, pão-de-ló, mole-benta. Tudo isso dentro de um salão cheio de quadros, estatuas e grandes espelhos de

O Rato do campo e o Rato da cidade

Um dia um rato do campo convidou o rato que morava na cidade para ir visitá-lo. O rato da cidade foi, mas não gostou da comida simples que lhe foi oferecida. Chamou então o rato do campo para acompanhá-lo na volta à cidade, prometendo mostrar-lhe o que era uma "boa vida". E lá se foi o rato do campo para a cidade, onde ele lhe foi apresentada uma despensa repleta de iguarias como queijo, mel, cereais, figos e tâmaras. Resolveram começar a comer, mas, mal haviam iniciado, a porta da despensa se abriu e alguém entrou. Os dois ratinhos fugiram apavorados, e se esconderam no primeiro buraco apertado que encontraram. Quando acharam que o perigo tinha passado, e iam saindo do esconderijo, mais

tr Qua Qui Sex Sáb Dom

Iniciamos a diferenciação entre os textos escritos por Esopo e Monteiro Lobato.

→ Descrever nos quadros a tabela e pedir para que copiem

Versão de Esopo	Versão de Lobato
1 - "O rato do campo e o rato da cidade"	1 - "O rato da cidade e o rato do campo"
A 1ª diferença está no título que sinaliza quem convida o outro para comer.	2 - A narrativa começa com o ratinho da cidade convidando o da roça para o banquete.
2 - A narrativa se inicia com o ratinho do campo convidando o da cidade para comer em sua casa.	O narrador defende a vida no campo e critica a vida na cidade.
Esta escolha assemelha-se à própria história da humanidade: a vida no campo precedeu a vida na cidade.	3 - O rato do campo come grão de milho.
3 - No campo, os dois ratos comem cevada e trigo apenas. O rato da cidade considera que isso é comida de formiga.	A escolha alimentar é coerente com o contexto cultural. Cevada e trigo para um fabulista grego (Esopo). Milho para um brasileiro (Lobato).
4 - Não há referência ao ambiente da casa, na versão de Esopo.	4 - Na cidade, o rato da roça admirou o luxo do amigo: mesa feita de tapete oriental, salão com quadros, estatuas e grandes espelhos de moldura dourada.
<i>Não é descrita a casa dos ratinhos.</i>	A descrição da casa do rato da cidade potencializa as diferenças entre as vidas dos dois compadres, como que espelhando as desigualdades sociais no país.
5 - Na cidade, o rato de casa mostrou as coisas boas que comia: legumes, trigo, figos, queijo, mel e frutas.	5 - A comida era: queijo do reino, presunto, pão-de-ló, <u>mile-bonita</u> , <u>bolos amarelos</u> <u>feito com leite de vaca</u> <u>condensado</u> .

Notadamente as diferenças alimentares estão afinadas com o contexto cultural. Legumes, trigo, figos,

Língua Portuguesa

* O professor propôs aos alunos a identificação das partes que compõem o texto: Fábula

Estrutura composicional da narrativa.

Situação inicial: * Quem são os personagens?
* Que assunto inicia a história?
* Quando a história acontece?
* Tem um local?

Problema: Conflito. * Qual o conflito que acontece inicialmente?
* Quem está envolvido nesse problema?

Clímax: (* O ponto mais importante).
* O que aconteceu na história que foi o momento mais importante?

Resolução do problema: * Como os personagens resolveram o problema da história?

Desfecho: * Como finaliza a história?
(sit. final)

* Construir a pirâmide com os alunos a partir do que destacamos no texto.

* Usar as cores da legenda

Língua Portuguesa no título aparece Portuguê

Série 1

A Cigarra e a Formiga Fábula de ESOP

Num belo dia inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comidas. Depois de uma chuva, os grãos tinham ficado molhados. De repente aparece uma cigarra.

Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida!

As formigas pararam de trabalhar, coisas que era contra seus princípios, e perguntaram: Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

Falou a cigarra:

Para falar a verdade, não tinha tempo. Passei o verão todo cantando!

Falaram as formigas:

Bom... Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando? E voltaram para o trabalho dando risadas.

Moral da história: Os preguiçosos colhem o que merecem.

* Litura compartilhada e identificação das faixas

1 / 1 no texto (1)

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

Como podemos perceber a mesma fábula pode ter várias versões de acordo com o tempo de cada escritor.

A linguagem empregada pode ser formal ou informal:

Formal: mesma - culta

Informal: as maninhas que falam no dia a dia.

Série 2

A cigarra e a formiga

A cigarra, sem pensar em guardar, a cantar passou o verão. Eis que chega o inverno, e então, sem provisão na despensa, como saída, ela pensa em recorrer a uma amiga: sua vizinha, a formiga, pedindo a ela, emprestado, algum grão, qualquer bocado, até o bom tempo voltar.

"Antes de agosto chegar, pode estar certa a senhora: pago com juros, sem mora." Obsequiosa, certamente, a formiga não seria.

"Que fizeste até outro dia?" perguntou à imprevidente.

"Eu cantava, sim, Senhora, noite e dia, sem tristeza."

"Tu cantavas? Que beleza! Muito bem: pois dança agora..."

Do livro Fábulas de La Fontaine, 1992.

em semelhança aspectos como: ritmo e rimas.

Identificar no texto (2) as palavras que rimam, circule-as e escreva no caderno.

A formiga má Série 3

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.

Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se nem folhinha que comesse.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou - emprestado, notem! - uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usurária sem entrâncias. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

- Que fazia você durante o bom tempo?

- Eu... eu cantava!...

- Cantava? Pois dance agora, vagabunda! - e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra, morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?

Monteiro Lobato

A cigarra e a formiga (A formiga boa) Série 4

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé do formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galinheiro seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a amastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu - tique, tique, tique.

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de palha.

- Que quer? - perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto e baixo.

- E que fez durante o bom tempo que não construí a sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Do livro Fábulas, Monteiro Lobato, 19

Então, nem a fábula da avareza...

- Identificar, no texto (1) as falas dos personagens e do narrador, fazer junto com os alunos, no texto (2) deixar que identifiquem as falas regionais.

① Quem escreve geralmente esse gênero?

② Nesse caso, quem escreveu:

a) texto 1:

b) texto 2: → nome dos autores!

c) texto 3:

d) texto 4:

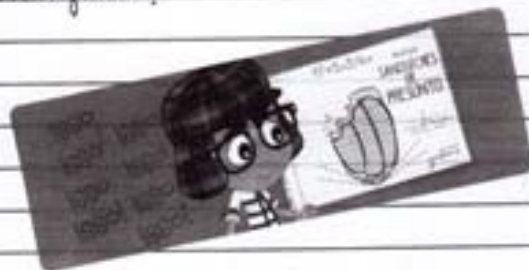
③ O que você sabe sobre esses autores? ^{não} _{parece!}

④ Quando será que esses textos foram produzidos?
E como que propósitos?

⑤ Para quem eles foram produzidos?

⑥ Como será que esses textos circularam na época em que foram produzidos?

Ensino Religioso



a) Este gênero textual é:

☐ receita ☐ história em quadrinhos ☐ fábula

b) Este gênero textual serve para:

☐ divertir, relaxar e entreter

☐ informar sobre um assunto

☐ vender um produto

☐ passar um ensinamento, lição de vida

c) Onde podemos encontrar esse gênero?

d) Marque com um (X) as características desse gênero.

☐ acontece sempre em versos

☐ moral aparece dentro ou fora do texto

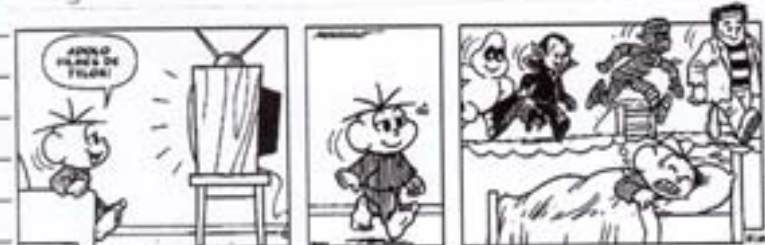
☐ as personagens são animais

☐ as personagens são príncipes e princesas

☐ são narrativas curtas

☒ o narrador conta como se estivesse vendo a cena.

Produção Individual



Copyright ©1999 Mauricio de Souza Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Lição de Matemática APIS: página 122.

Atividades 3, 2 e 4.

Parabéns, 15 de março de 2016. Semana final

Ld. Física

Correção das tarefas

Língua Portuguesa

Entregar para os alunos a tabela de diferenciação dos textos.

Faça a diferenciação entre a versão da fábula escrita por Esopo (texto 1) e Monteiro Lobato (texto 4).

* Relembrem oralmente como fixamos a anterior.

Os alunos iniciam com a ajuda e depois fazem sozinho.

FÓRONI

- Finais de continuação

* Reler novamente o texto (4): A cigarra e a formiga (A formiga lê).

- Identifique no texto e pinte de azul todos os sinais de pontuação, depois copie - os no caderno escrevendo o nome de cada um deles.

Responda:

a) Na frase: "Tinha em mãos um cachorro-de-papelão. O mau tempo não veio e eu..." O sinal: [...], indica que:

- () a fala da cigarra termina;
- () a formiga não deixou a cigarra terminar de falar;
- () a fala está inacabada.

b) Na frase: "É que foi durante o bom tempo que não construí a minha casa?" O sinal: [...], indica que:

- () a personagem ficou admirada com a situação;
- () a personagem foi interrompida;
- () a personagem questionou.

c) Na frase: "Ah!... exclamou a formiga lembrando-se. Era assim então que cantava minha música enquanto nós trabalhávamos para entrar as tulhas?" O discurso é direto ou indireto? Por quê?

d) Na frase: "Fois então, amiguinha!" O sinal: [...], indica que:

- () a formiga ficou triste, mas chamou a formiga convidando a cigarra para entrar;
- () a formiga alegrou-se em saber que era a cigarra que cantava.

Camé, 18 de março de 2016. sexta-feira

Oração

Hino Nacional e a Camé

Litura

Larafa

Língua Portuguesa

1) Responder.

a) O narrador dessa fábula é também um personagem? Por quê?

b) De acordo com a fábula, para que as formigas armazenavam comida?

c) A cigarra fez o mesmo? Por quê?

d) Que consequência trouxe para ela?

2) Toda fábula traz um ensinamento. Encontra nas aventuras abaixo o ensinamento dessa fábula e assinala um (X):

() cantar é muito importante

() as vezes é preciso ser egoísta

(X) é importante trabalhar para garantir o próprio sustento.



A CIGARRA E AS FORMIGAS

Era uma vez uma jovem cigarra que não queria trabalhar e não queria guardar comida para o inverno.

Entoava as mais lindas canções perto do formigueiro. Enquanto isso, as formigas trabalhavam.

Colhiam pedaços de folhas para fazer casinhas para as formigas recém-nascidas. Transportavam grãos para que no inverno tivessem o que comer. Enfim, viviam atarefadas, entrando e saindo do formigueiro.

O inverno chegou. O frio era tanto que a cigarra quase ficou congelada.

3) Vamos responder:

a) nas fábulas costumam surgir conflitos. Qual é o conflito da fábula recitada por La Fontaine (texto 2)?

b) Esses conflitos são resolvidos rapidamente?

1) Leia um trecho da fábula.

"O quê? Enquanto nós trabalhávamos duro, você só pensava em se divertir. Pois agora, boa diversão! E batos a porta na cara da cigarra, que foi obrigada a CANTAR EM OUTRA FREGUESIA."

Responda:

c) Ao dizer "boa diversão", a formiga queria realmente que a cigarra fosse se divertir? Justifique.

d) Escreva o que você entendeu pelo trecho em destaque.

5) Leia o texto e assinale as alternativas corretas, destacando as expressões em destaque.

O LEÃO E O RATINHO

Numa tarde quente de verão, o leão estava cochilando todo feliz à sombra de uma árvore.

A LESRE E A TARTARUGA

Um belo dia, depois de buscar a manhã brincando com os amigos na encosta do morro, a lesre topou com a tartaruga.

A RAPOSA E O CORVO

Uma manhã, quando caçava, a raposa chegou ao foinho no rio e sentiu o cheirinho de uma...

Assinale a alternativa que completa a frase:

Observe as expressões em destaque, é possível afirmar que:

() as fábulas se passam em um tempo determinado

() as fábulas se passam em um tempo indeterminado

6) Circle as palavras que demonstram ações ocorridas no tempo passado na frase a seguir.

Colhiam pedaços de folhas para fazer as casinhas das formigas recém-nascidas. Transportavam grãos para que no inverno tivessem o que comer. Enfim, viviam atarefadas, entrando e saindo do formigueiro.

III. Resposta:

2 um para as formigas.

8 Identifique quem realiza essas ações.

- 7 Em relação às características das fábulas discutidas em sala, assinale (V) para verdadeiro e (F) para falso.
- () As fábulas são de tradição oral, curtas e não apresentam muitos detalhes.
 - () As fábulas não transmitem ensinamentos aos seus leitores, apenas divertem.
 - () As características dos animais presentes nas fábulas são conhecidas pela maioria das pessoas, não havendo necessidade de descrevê-las para entender a fábula.
 - () Os personagens das fábulas só podem ser animais.

Camê, 21 de março de 2016, segunda-feira

Dracão

Correção da tarefa / fazer tarefa

Língua Portuguesa

Continuação das atividades da aula anterior...

Exercícios: 5, 6, 7, 8.

Adjetivo

Adjetivo é a palavra que indica uma característica ou qualidade para o substantivo. Os podem vir antes ou depois dos substantivos. As cores também podem ser adjetivos. O indicar uma qualidade boa ou ruim.

Entrega, explique e faça exemplos de cada um.

TRANSFORMADO

1. Transforme os substantivos destacados em adjetivos, conforme o modelo.

Quem tem carinho: carinhoso

- 1- Quem tem bondade: _____
- 2- Quem tem verdade: _____
- 3- Quem tem amor: _____
- 4- Quem tem gula: _____
- 5- Quem tem fome: _____
- 6- Quem tem perigo: _____
- 7- Quem tem medo: _____
- 8- Quem tem preguiça: _____
- 9- Quem tem orgulho: _____
- 10- Quem tem chame: _____
- 11- Quem tem habilidade: _____
- 12- Quem tem coragem: _____
- 13- Quem tem feitiço: _____
- 14- Quem tem capricho: _____



ADJETIVOS

1. Pinte o adjetivo mais adequado para cada figura.

	BONITO	ALTO	GROSSO
	CONFORTÁVEL	ESPERTA	LONGA
	VAZIA	QUADRADA	NOVA
	CURTA	AQUÁTICA	ESPAÇOSA
	GELADO	DELICADO	FINO
	DOCE	CHEIO	MORENO
	MEDROSO	CALADO	VELOZ
	FELIZ	EDUCADA	AFIADA
	COLORIDO	CONFORTÁVEL	PESADO
	MACIA	TRISTONHA	BONDOSA

não dá! não tinha papel.

Língua Portuguesa

Agendar a prova de Ciências.
Quinta - 31/03

1 Observe o trecho da fábula: A formiga má.

"Mas a formiga era uma usurária sem escrúpulos. Além disso, invejosa. Como não souber cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os reus."

- Quais são os adjetivos que aparecem no trecho?
- A quem esses adjetivos são atribuídos?

* Escreva no caderno o nome do personagem e suas características.

Circule de amarelo os adjetivos atribuídos à formiga.
Circule de azul os adjetivos atribuídos à cigarra.

② Que outros adjetivos você daria às personagens dos textos 1 ao 4 e que ainda não foram dados:

③ Observe o adjetivo destacado (texto 3):

- Cantava? Pois dance agora, vagabunda!

a) Que imagem da cigarra o autor para se lidar com o uso desse adjetivo?

④ Observe as seguintes frases do texto 3, depois responda:

"Mas se a usurária morresse, quem daria pelo falta dela?"
"Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha...".

a) Procure no dicionário o significado dos adjetivos sublinhados e copie-os no seu caderno.

b) Reescreva a frase substituindo as palavras usurária e entanguidinha por um dos significados que você encontrou.
a frase mudou de sentido? Por quê?

c) Observando o quadro, qual o significado dos sinais de pontuação [?] e [...] que apareceram em cada frase.

⑤ Observe o parágrafo do texto 4:

"Aparece uma formiga ferozenta, embrulhada num xalinho de paina.
- Que quer? - perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.
- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...
A formiga olhou-a de alto a baixo.

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.
- Eu cantava, bem sabe...
- Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?
- Isso mesmo, era eu...
- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou".

a) Lide os trechos do narrador de uma vez e os trechos das personagens de outra. Crie uma legenda.

b) Por que em alguns trechos foi utilizado o travessão?

c) Retire do trecho os adjetivos e indique a que personagem esses se referem.

⑥ Reescreva o parágrafo abaixo, empregando o discurso direto.

^{não deu!}
"Desesperada, bateu a porta da formiga e implorou: - emprestado, ontem! - uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo permitisse."

Cambé, 29 de março de 2036. Luca-furia
Ed. Lúcia
Correção da Tarifa

* Correção das atividades da aula anterior.

Camê, 01 de abril de 2016. Sexta-feira

Oração

Prime Nacional e a Camê / Leitura

Língua Portuguesa

Relembrando...

exemplo análise

Sinônimos e Antônimos

SINÔNIMOS

→ são palavras que possuem significados ou sentidos semelhantes.

ANTÔNIMOS

→ são palavras que possuem significados diferentes, opostos, contrários.

Atividade no texto: O rato da cidade e o rato do campo. (1º)

* Reler o texto todas as palavras que possuem antônimos e sinônimos.

Ex: dentro
↓
fora

cheio
↓
lotado

antônimos

sinônimos

antônimos

foi - foi

entrada - saída

muito - pouco

dentro - fora

cheio - vazio

sinônimos

entrada - acesso

muito - bastante

cheio - lotado

grande - enorme

comer - alimentar

aberta - fechada

nada - tudo

moço - velho

atento - desatento

mais - menos

bom - ruim

bonito - feio

caras - baratas

certo - errado

esquecer - lembrar

voltou - retornou

bonito - belo

certo - correto

ouvir - escutar

Atividade de fixação

① Numere a segunda coluna de acordo com a primeira, encontrando os sinônimos.

1 - contente	() distante
2 - ganhar	() terminar
3 - desigar	() diferente
4 - longe	() receber
5 - calmo	() alegre
6 - fim	() tranquilo
7 - desigual	() quente

② Leia as frases, riscando-as, trocando as palavras por um antônimo.

a) Mariana disse que ficou feliz com a notícia.

b) Os jacarés estavam deitados de barriga para cima.

FÓRONI

Reescreva o texto, separando as palavras que estão todas juntas. Leia com atenção.

Matemática

* Correção das atividades da aula anterior.

Produção Individual → Cada aluno em fila uma moral diferente.

Moral (A): O feitiço virou contra o feiticeiro.

Pode ser usada para contar uma fábula em que uma personagem recebeu de volta uma maldade que tentou fazer a outro.

Moral (B): Em vez de invejar os talentos dos outros, aproveite o seu ao máximo.

Pode ser usada em uma fábula que tenha uma personagem infeliz por querer ser o que não é, esquecendo-se de suas próprias qualidades.

Moral (C): Mesmo quando os mentirosos falam a verdade, ninguém acredita.

Pode ser usada em uma fábula cujo personagem conta mentiras o tempo todo e, um dia, quando resolve dizer a verdade, ninguém acredita.

Moral (D): Nunca acredite em conselho de inimigo.

Pode ser usada em uma fábula em que uma das personagens se dá mal por acreditar no conselho de um amigo.

Moral (E): Trate os outros do modo como deseja ser tratado.

Pode ser usada em uma fábula em que uma personagem tenta enganar o outro, mas acaba enganado por ele.

Cambé, 12 de abril de 2016. Segunda-feira.
End. Física
Passar tempo / Recolher o trabalho.

Língua Portuguesa

Lembrando...

Substantivo próprio e comum

O substantivo próprio indica o nome específico de pessoas, animais, rua, cidade, estado, indicado com a letra maiúscula. Ex: Cambé, Maria, Londres, cachorro Totó.

O substantivo comum indica seres e animais da mesma espécie, objetos e sentimentos. E cadeira, macarrão.

Pronomes (Lição 10)

Observe o trecho abaixo:

- Ah!... Exclamou a formiga recordando-se. Era você
então que cantava numa árvore enquanto nós labutávamos
para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

Lendo esse trecho podemos perceber que ambos os personagens falam. No entanto, existem algumas palavras que substituem os nomes das personagens. Quais são essas palavras?

Escreva-as em seu caderno, dizendo de quais das personagens cada uma delas se refere.

Essas palavras que substituíram o
Explicar e registrar: nome das personagens no trecho
verbal e nome de: Prônimos.

Além desses que vimos, existem outros. Digam:

EU, TU, ELE/ELA, NÓS, VÓS, ELES/ELAS,
↓ ↓
singular plural

Explicar que cada um dos prônimos se refere a uma pessoa
ou:

Eu: a pessoa que está falando (1ª pessoa)

Tu: a pessoa com quem estou falando (2ª pessoa)

Ele/ela: a pessoa de quem estamos falando (3ª pessoa)

Nós: as pessoas que estão falando (1ª)

Vós: as pessoas com quem falamos (2ª)

Eles/elas: as pessoas de quem falamos (3ª)

falando que
qualmente trocamos
o TU pelo VOCE!

Observe as novas retiradas do texto 2: O cigarra e a
formiga.

"Eis que chega o inverno, e então,
sem provisões na despensa,
como raída, ela pensa
em recorrer a uma amiga."

"Tu contavas? Que bobagem!
Muito bem, pois dança agora..."

a) Copie o pronome que aparece no primeiro trecho e indique
a qual pessoa esse pronome se refere.

b) No trecho 2, é um pronome que se refere às pessoas com
quem falamos? Se não, a quem ele se refere?

13 de abril de 2016. Quarta-feira

O leão e o rato

Uma vez, quando o leão estava dormindo, um ratinho pôs-se a passear em suas costas. Isso logo acordou o leão, que segurou o bichinho com sua enorme pata e abriu a grande mandíbula, para engoli-lo.

- Perdão, rei dos animais, gritou o ratinho. Deixe-me ir, não o importunarei mais. Quem sabe se um dia não conseguirei pagar-lhe esse favor?

O leão riu-se muito ao pensar na possibilidade de o ratinho ajudá-lo em alguma coisa. Afinal, soltou-o.

Algum tempo depois, o leão caiu numa armadilha. Os caçadores, que desejavam levá-lo vivo ao rei, amarraram-no numa árvore, enquanto iam providenciar um vagão para transportá-lo. Nesse momento, apareceu o ratinho. Vendo o apuro em que se encontrava o leão, num instante roeu as cordas que o prendiam à árvore.

- Eu não disse que talvez um dia pudesse ajudá-lo? Lembrou o rato.

1) Agora responda:

a) O texto acima é:

() Poesia. () Jornalístico. () Informativo. () Fábula.

b) Quais são os personagens que aparecem no texto?

c) Nessa história os animais tem ações como fala e expressões. Essas são características animais ou humanas?

d) Qual o motivo dos risos do leão?

() O ratinho era muito engraçado.

() Ele sentiu cócegas ao segurar o ratinho.

() Achou graça na possibilidade do pequeno ratinho ajudá-lo. () Lembrou-se de uma piada.

e) O leão estava certo em pensar que o ratinho não podia ajudá-lo? Justifique sua resposta.

f) Em sua opinião, qual seria o motivo do leão ter soltado o ratinho?

g) Qual é a moral da história?

() A mentira tem pernas curtas.

() Quando um não quer, dois não brigam.

() Quem desdenha quer comprar.

() Tamanho não é documento.

h) Circule no texto cada uma das partes que compõem a narrativa:

Amarelo: situação inicial Verde: problema Vermelho: Climax Roxo: desfecho

i) Sobre a tipologia textual fábula, assinale com (V) as alternativas verdadeiras e com (F) as alternativas falsas.

() o tempo é indeterminado;

() acontece em um lugar e hora determinado;

() são narrativas curtas;

() o narrador conta a história como se estivesse vendo as cenas;

() há humor e seres encantados;

() os personagens são, geralmente, animais com características dos seres humanos;

() há nessa tipologia sempre uma moral, sendo ela implícita ou explícita.

Língua Portuguesa

Produção de Texto Individual

PRODUÇÃO INDIVIDUAL

André era um menino que gostava de colecionar objetos.

Ele colecionava carrinhos, bolinhas de gude, chaveiros, figurinhas, etc.

Todas as pessoas que o conheciam, familiares e amigos sempre o presenteavam com objetos para sua coleção.

Um dia...

Camê, 25 de abril de 2016, segunda-feira
 Imagem
 Correção da tarefa / fazer a tarefa.

Língua Portuguesa

Revisão para a avaliação...

Leia a fábula

O Lobo e o cachorro

Um lobo faminto, magro de dar dó, só pele e ossos, pois vivia de sorte que a vida selvagem lhe oferecia. Encontrou um cachorro gordo, forte, pelo lustroso e bem tratado. O estomado pensou em atacar o cachorro, mas pelo aspecto do cão julgou não poder medir forças com ele. Usando sua astúcia, chegou bem perto do cachorro e o cumprimentou, elogiando sua beleza. O cão diante do elogio respondeu: — Você pode ter uma beleza igual a minha, basta você deixar essa vida na floresta e vir comigo, meu dono lhe dará tratamento de rei. Você irá comer os ossos de frango, lombo e ganhar muitas carícias. E o que devo fazer para receber tudo isso? Perguntou o lobo. Muito pouco, basta você afastar os ladrões, vigiar a casa e alegrar o dono. O lobo, já estava sonhando com a vida boa, quando viu algo que lhe pareceu suspeito: — Amigo, o que você tem no pescoço? Nada, apenas uma coleira que meu dono usa para me prender. Coleira? Você não pode sair quando quiser? Nem sempre. Disse o cachorro. O lobo voltou rapidamente para a floresta dizendo: — Eu nunca trocaria a minha liberdade nem pela melhor comida do mundo. O lobo fugiu e continua fugindo até hoje.

Fábula de La Fontaine, com adaptações de Mônica Teresinha Ottoboni Sauer Fernandes

1. Leia as questões e responda em seu caderno.

2. Quem são os personagens do texto?
2. - Quais eram as características do lobo ao encontrá-lo com o cachorro?
3. - O que deixou o lobo intrigado com a vida boa que o cachorro levava?
4. - Para ter comida a vontade, o que o lobo deveria de ter?

2. Sobre a tipologia textual fábula, assinale com (V) as alternativas verdadeiras e com (F) as alternativas falsas.

- () são narrativas curtas;
- () há nessa tipologia sempre uma moral, sendo ela implícita ou explícita;
- () pode ser escrita em forma de prosa e verso, dependendo do autor que a escreveu;
- () os personagens são, geralmente, animais com características dos seres humanos;
- () o tempo é indeterminado;
- () acontece em um lugar e hora determinado;
- () o narrador conta a história como se estivesse vendo as cenas;
- () há humor e seres encantados.

3. A função social das fábulas é:

- () ensinar a montagem de um brinquedo;
- () ensinar a escrever um texto;
- () fazer as pessoas refletirem sobre um conflito do dia a dia.

4. Na frase: "O estranho pensou em atacar o cachorro, mas pelo aspecto do cão julgou não poder medir forças com ele. Usando sua estrela, chegou bem perto do cachorro e o cumprimentou, elogiando sua beleza". Os adjetivos destacados referem-se a qual das personagens?

R. _____

5. Na frase: "... E o que devo fazer para receber tudo isso?" O sinal de pontuação — indica que o discurso é direto ou indireto? Por quê?

R. _____

6. No trecho: "Você pode ter uma beleza igual a minha, basta você deixar essa vida na floresta e vir comigo, meu dono lhe dará tratamento de rei".

O pronome você, pode ser substituído por qual outro? A qual personagem esse pronome está se referindo?

R. _____

7. Retire do texto 3 substantivos comuns.

8. Assinale a alternativa que completa corretamente as palavras, use, S, SS ou Si (som de s).

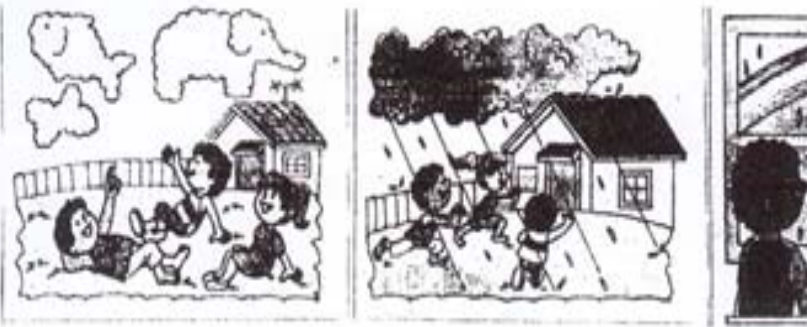
U_____ando, el_____agem, o_____ra, _____nte, fore_____ta

() SS, S, S, S, SS

() S, S, S, SS, SS

() S, S, SS, S, S

Sanctus Colitiver



Língua Portuguesa

Reestruturação Colitiver de Lixo.

O cebolinha sujo.

Cebolinha foi brincar no quintal e depois em casa o cebolinha viu um tapete escrito limpe os pés.

E ele não queria limpa os pé e depois ele teve uma ideia,

Ele lavou os pés com água e ficou tudo limpo.

Quando entrou tudo estava sujo e a mãe dele disse:

Cebolinha vai ficar de castigo.

E o cebolinha ficou de castigo.

No dia seguinte ele limpou os sapato e os pé e ele teve que brincar em casa.

E ele ficou uma semana sem brincar no campinho mas ele teve uma ideia.

Quando saio ele limpo os pés no tapete e a mãe dele disse:

ANEXO B
SEQUÊNCIA DIDÁTICA - REGULAMENTO

Gênero Textual: Regulamento
Ano de escolaridade: 4º ano

Apresentação da situação:
Conteúdo: Situação comunicação.

1º Momento: Nesse momento apresentar a problematização partindo de uma situação vivenciada pelos alunos. Trata-se da organização da sala e dos materiais, principalmente devido à troca de professores e a organização da sala em geral.

- **Caderno dos alunos:** Problematização: Como está acontecendo a organização da sala de aula durante a troca de professores e a saída para ir embora?

- Após ser mostrado a problematização, o professor questionará:

a) O que vocês percebem que está ficando desorganizado durante a troca de professores? Os cadernos? O armário?

b) E o comportamento da turma?

c) E a nossa sala? Como está ficando no momento de sairmos para ir embora? É feito fila para sairmos? Como a fila está sendo organizada?

- Ao mesmo tempo em que falam como esses momentos estão acontecendo, o professor irá registrando-os no quadro. Logo, deverão também copiar no caderno.

- **Caderno dos alunos:** Situações que ocorrem no momento de troca de professores e ao sairmos da sala para ir para casa.

- Após registrarem no caderno, o professor os questionará:

d) O que precisamos fazer para que isso melhore?

- Deixar os alunos falarem até chegarem à conclusão de que devemos fazer as regras da sala.

e) Como podemos escrever essas regras de maneira correta?

f) Como será que deve ser escrita uma regra?

Conteúdo: Finalidade do gênero

2º Momento: A turma será dividida em grupos e serão entregues textos de diversos gêneros: fábulas, receitas, contos, regulamentos, etc.; para que explorem

visualmente e manuseiem. Os mesmos textos serão anexados no quadro pelo professor. Em seguida questionará:

a) Alguém sabe dizer como podemos chamar esses textos?

- Será escrito no quadro o nome de cada um dos textos, partindo daquilo que os alunos falam, pois são textos que os mesmos já tiveram contato anteriormente.

a) Em que situações vivenciadas esses textos são utilizados?

- Será escrito ao lado de cada texto no quadro em que situações esses textos são utilizados.

- a) Qual dos textos que vocês leram é o mais adequado para escrevermos, de modo que possamos resolver nosso problema?
- b) Podemos escolher um conto? Por quê?
- c) Então, qual seria o mais adequado?
- d) Como fizeram essa escolha? No que pensaram? Listem os motivos?

Conteúdo: finalidade, conteúdo temático e circulação.

3º Momento: Após chegarem à conclusão de que o texto mais adequado para fazer regras da sala são os Regulamentos, será entregue aos alunos diversos textos de Regulamento. Poderão manipular por um tempo os materiais. Após, o professor fará alguns questionamentos que levem os alunos a elencar as características desse gênero textual.

QUESTIONAMENTOS A PARTIR DA EXPLORAÇÃO DOS TEXTOS:

- a) Os textos que leram apresentam-se em forma de regras? Como perceberam isso? Quais palavras podemos destacar que dão ideia de ordem, imposição para que se realize algo?
- b) Os textos ou os regulamentos:
 - apresentam imagens?
 - o tamanho dos textos são os mesmos?
 - tem título? Subtítulo?
- c) Pelo que vocês observaram ao lerem os textos, para que foram escritos? O que regularizam?
- d) Quem escreveu?

- Sínteses:

Caderno dos alunos: A partir de questionamentos chegamos às seguintes conclusões. Registrar no caderno as informações obtidas através da conversação com a turma.

Esse momento será feito coletivamente, a partir daquilo que os alunos vão mencionando e que perceberam nos textos. Para melhor organizar o pensamento, será feito em forma de organograma ("gênero intrometido").

.

Conteúdo: locutor, finalidade, circulação, elementos composicionais.

4º Momento: Propor aos alunos que busquem no dicionário o significado da palavra regulamento, assim, anotarão no caderno o conceito.

Regulamento: *o regulamento é um conjunto organizado de regras ou normas que regerão o trabalho em uma empresa, a convivência em um condomínio, numa comunidade, etc. Cabe destacar que o regulamento está composto por uma série de regras que devem ser observadas e respeitadas por quem integra a empresa, condomínio, etc. (Dicionário Online: Queconceito; Dicionário Houaiss).*

- Logo, mostrar novamente o regimento interno da escola. Poderão manusear o documento. Em seguida, o professor orientará que busquem nesse documento a seção direcionada aos alunos. Então, explicar que para facilitar o encontro de tais informações é importante observarmos o sumário/índice.

- Explicar como se usa e encontra as informações no índice/sumário.

- Xerocar a parte direcionada aos alunos e que expõe os seus direitos, deveres, proibições e sanções.

- Além desse, será levado um fragmento do regulamento de um contrato individual de trabalho (capítulo: V, VI e VII).

- Entregar para os alunos o xérox dos textos, solicitando que façam a leitura dos mesmos. Após a leitura, colar ambos os fragmentos no caderno e fazer a caracterização

- Levar os alunos a perceberem as notações gráficas (símbolos) que aparecem nesses fragmentos (artigo, parágrafo, números ordinais e cardinais, como estão escritos: prosa/verso).

QUESTIONAMENTOS:

- Pelos textos lidos, será que todos os regulamentos são iguais?
- A partir dos fragmentos que temos em mãos podemos descobrir o título de cada um desses textos?

- Em que situações foram escritos cada um desses textos?
- Quais palavras utilizadas pelos autores nos levam ao título?

Sínteses:

Caderno dos alunos:

LEMBRETE: Nos textos de regulamentos pode-se encontrar notações gráficas, como por exemplo: números romanos, números cardinais, artigos e símbolos, como o do parágrafo (§).

ATIVIDADE: Grife no texto as notações gráficas (símbolos) que você encontrar e circule as palavras que poderão levar ao título dos textos e depois as copie no seu caderno, indicando a qual dos textos se referem.

5º Momento: Atividade de sistematização

Conteúdo: Elementos composicionais; interlocutor; conteúdo temático.

Caderno dos alunos: Será apresentado para os alunos o regulamento do concurso Seara e da Promoção Fidelidade (pizzaria). Logo será solicitado que leiam os Regulamentos.

1) Em seguida serão feitos os seguintes questionamentos aos alunos:

- a) Os textos têm título? Tem subtítulo?
- b) Qual o título desses regulamentos que leram?
- c) Qual a linguagem utilizada nesses textos?
- d) A linguagem jurídica deve ser apresentada sempre?
- e) Quem são as pessoas que utilizam esses textos?

Caderno dos alunos:

2) Cole os regulamentos no caderno e responda as questões:

- a) Qual o título de cada um dos textos apresentados?
- b) Qual dos textos tem subtítulo? Quais são esses subtítulos?
- c) Qual a linguagem que foi utilizada no texto 1 e no texto 2?
- d) A linguagem jurídica foi utilizada em qual dos textos?
- e) A que público o texto 1 está se dirigindo? E o texto 2?
- f) Como foram escritos os textos: em prosa ou verso?

3) Sublinhe as palavras que o autor utilizou e que nos ajudaram a identificar o assunto/tema do texto 1 e do texto 2 e registre no caderno.

4) Analisamos os textos e verificamos que o texto 2 está escrito em uma linguagem mais informal. Vamos reescrevê-lo no formato do texto 1.

Conteúdo: Elementos composicionais; conteúdo temático.

6º Momento: Atividade de sistematização

- Nesse momento será entregue aos alunos alguns outros fragmentos, para que através da leitura identifiquem o título/tema desses regulamentos.

Caderno dos alunos:

1) Cole no caderno os fragmentos e leia-os. Descubra através do assunto o título/tema desses regulamentos.

(Regulamento interno de condomínio)

Art. 11 - A garagem (área privativa), localizada no subsolo do edifício, destina-se exclusivamente ao estacionamento de veículos, utilitários, reboques, motocicletas e/ou similares.

(Regulamento – contrato individual de trabalho)

Art. 2º - A admissão de empregado condiciona-se a exames de seleção técnica e médica e mediante apresentação dos documentos exigidos, em prazo fixado.

Art. 3º - O empregado é admitido em caráter experimental, de acordo com a CLT ou convenção coletiva, pode ser prorrogado uma única vez.

(Regulamento Disciplinar do corpo discente da UTFPR)

~~Art. 4º - Casos de readmissão serão analisados e aprovados pela Diretoria respectiva, somente após três meses do desligamento.~~

Art. 4º - São deveres dos integrantes do corpo discente da UTFPR:

Art. 5º - Aos integrantes do corpo discente é proibido no âmbito interno e nas atividades externas promovidas ou que envolvam a UTFPR.

III – Permanecer, nas dependências da UTFPR, sob efeito de bebidas alcoólicas, substâncias tóxicas e/ou entorpecentes que alterem a personalidade ou seu estado de consciência.

Art. 10 - Comprovada a infração disciplinar, poderão ser aplicadas as seguintes sanções disciplinares: advertência, suspensão, expulsão.

Responda: Quando o assunto tratado no fragmento 1, 2 e 3?

- b) Qual o título que cabe ao assunto do fragmento 1? E nos fragmentos 2 e 3?
- c) Quais palavras nos ajudaram a descobrir o assunto/tema em cada um dos fragmentos?

2) Associe a 2ª coluna de acordo com a 1ª.

- (a) Regulamento de concurso de poesias
- (b) Regulamento de concurso de fotografias
- (c) Regulamento mostra competitiva de dança
- (d) Regulamento de concurso de Miss

()

4.1 - As candidatas deverão, por responsabilidade pessoal, levarem no dia do desfile um traje de gala completo (vestido longo, sapatos e acessórios) para desfilar para a comissão julgadora mediante

Este concurso destina-se a promover hábitos de leitura e escrita e a estimular a criatividade dos participantes.

()

()

()

Artigo 13º: A seleção e premiação serão realizadas por uma Comissão Especial composta por três (03) membros, dentre eles, dois fotógrafos profissionais e um voluntário do Movimento

– Não é permitida a apresentação de coreografias de repertório que não correspondam às indicações do Regulamento.

Conteúdos: Verbos no modo imperativo e infinitivo

7º Momento: Esse momento iniciará com a proposta da brincadeira “O mestre mandou”, para que os alunos percebam o uso do verbo na forma infinitiva (o mestre mandou pular, andar, girar, levantar, sentar, escrever, sorrir, colocar a mão no nariz, etc.) e a ideia de comando, ordem. Depois de realizada essa primeira etapa da brincadeira, será feita a segunda etapa, na qual o professor mudará a maneira de dar o comando para que os alunos percebam a flexão do verbo para o modo imperativo (o mestre mandou que você pule, gire, ande, bata palmas, sente, levante, coloque a mão no nariz, corra, pare, etc.)

1) QUESTIONAMENTOS:

- O que acharam da brincadeira?
 - Notaram alguma diferença entre os comandos dados na primeira etapa da brincadeira para aqueles recebidos na segunda etapa?
 - A quem os comandos dados pelo professor na primeira etapa se dirigiam? E na segunda etapa?
 - Que palavras vocês perceberam que foram alteradas entre um comando e outro?
- Espera-se que os alunos percebam que as palavras que sofreram alteração no decorrer da brincadeira foram aquelas que davam os comandos que deviam ser realizados pelos mesmos, ou seja, os verbos.
- Logo o professor, chamará a atenção dos alunos para essas palavras, escrevendo-as no quadro em dois grupos conforme na brincadeira, assim questionará:
- Ao lerem as palavras, sabem dizer quais delas dão ideia de ordem e/ou conselho?
 - Entre os grupos de palavras escritos no quadro, qual deles transmite a sensação de estarmos falando para o grupo todo? E para alguém específico?

- Solicitar que os alunos copiem do quadro os grupos de palavras, indicando quais desses dão ideia de ordem ou conselho para um grupo de pessoas no geral e qual desses se dirige a alguém de maneira específica.
- Depois disso, o professor juntamente com os alunos conceituará o que são os verbos. Após, exemplificará com alguns fragmentos que os verbos, quando no modo infinitivo, dirigem-se a um grupo de pessoas (impessoalidade) e dão ideia de conselho e no modo imperativo é direcionado a uma pessoa específica e dão ideia de ordem.

VERBOS são palavras que indicam ação, estado ou fenômeno da natureza.
Ex: correr (ação), chover (fenômeno da natureza) e ficar (estado).

2) Leia os fragmentos abaixo:

FRAGMENTO 1:

(Regulamento dos Jogos Escolares de Minas Gerais)

Art. 14 - Caberão às cidades que sediarem o Programa Minas Esportiva/Jogos Escolares de Minas Gerais - JEMG/2016:

- b) indicar aos municípios participantes a realização e divulgação de parcerias em benefício dos jogos, alunos-atletas e participantes do evento;
- c) providenciar o apoio dos órgãos responsáveis pela limpeza das áreas públicas a serem utilizadas antes, durante e após o evento;
- h) preparar o cerimonial de abertura (convite às autoridades, Hino Nacional Brasileiro, bandeiras, som, palanque, pira e tocha olímpica);

OPÇÃO 1 – INSCRIÇÃO PELA INTERNET

4.3. Para se inscrever através da internet, basta seguir todas as etapas abaixo:

4.3.1. Acessar o site “boticario.com.br/promocaomalbecnoir” e clicar em Participe.

4.3.2. Digitar as seguintes informações: número do CPF*, nome completo*; e-mail de contato*; data de nascimento*; CEP*, endereço completo* (logradouro, nº, complemento, bairro, estado, cidade); telefone 1 com DDD* e, caso possua, telefone 2 com DDD – sendo aquelas com asterisco (*) de preenchimento obrigatório.

4.3.3. Ler e aceitar o regulamento da promoção.

conselho? Circule-as no texto.

- b) A quem estão sendo dadas essas ordens? A uma pessoa específica ou ao público em geral?
- c) Copie no caderno os verbos que você circulou no texto.

Produção Textual (individual)

8º Momento:

Nesse momento serão apresentados aos alunos alguns vídeos que mostram um trânsito desorganizado e, em seguida, outros mostrando um trânsito bem organizado. Após, será proposto aos alunos uma produção de texto individual, a qual terá como objetivo criar regras para o trânsito que viram nos vídeos e que se apresentam de maneira desorganizada.

Conteúdos: Verbos (modo infinitivo e imperativo)

9º Momento:

Relembrar com os alunos as palavras que foram circuladas nos fragmentos anteriores e aquelas que foram utilizadas na primeira e segunda etapa da brincadeira. Em seguida será explicado que as palavras do primeiro grupo e as que aparecem nos fragmentos anteriores estão escritas no modo infinitivo do verbo e é assim que são encontradas no dicionário, já as do segundo grupo estão no modo imperativo e, normalmente são vistas as palavras escritas dessa forma nas instruções do modo de fazer uma receita.

- Nesse momento serão propostas algumas atividades de sistematização do verbo.

- 1- Leia o fragmento e responda o que se pede:

O Regulamento Geral do aluno se constitui em um dos desdobramentos do Regimento Escolar.

1. Direitos do Aluno

- **Ser** respeitado na sua condição de ser humano, usufruindo de igualdade de atendimento;
- **Participar** das aulas e demais atividades promovidas pela Escola, como também solicitar explicações aos professores, e aos demais funcionários, sempre que julgar necessário;
- **Utilizar** as instalações e os recursos materiais oferecidos pela Escola;
- **Tomar** conhecimento da Verificação do Rendimento Escolar e dos resultados obtidos em provas, trabalhos, médias e frequência, nos prazos estabelecidos, podendo sempre que julgar necessário, solicitar revisão de provas no prazo de 2(dois) dias úteis, a partir da sua divulgação.

2. Deveres do Aluno

- **Entregar** a documentação exigida pela Escola no ato da matrícula ou, quando for o caso, no prazo estipulado;
- A matrícula somente será deferida mediante a apresentação da documentação completa;
- **Cumprir** as determinações emanadas da Direção da Escola.

3. Movimentação dos Alunos

- **Ser** pontual;
- Não haverá tolerância de atraso para a primeira aula;
- Todas as vezes que ocorrer atraso, a família será notificada. Casos especiais serão resolvidos pelo SOE;
- Ser assíduo;
- No caso de falta, a justificativa será feita através de uma ligação telefônica que a Escola passará para tratar sobre a ausência do aluno assim que constatada ou o próprio responsável poderá procurar a escola para justificá-la. Em caso de doença o responsável deverá apresentar atestado médico;
- Saídas antecipadas somente serão permitidas quando solicitadas pelos pais (ou responsáveis) por escrito na agenda do aluno e entregues ao SOE;
- Em caso de emergência o aluno deverá procurar o SOE de sua série para que a orientadora entre em contato com o responsável e só assim autorizará sua saída antecipada.

4. Fardamento

Compreender a finalidade de todos os dias da semana;

- a) Observe os verbos destacados no fragmento. Eles nos dão ideia mais de ordem ou comando?
- b) Observe os verbos destacados no fragmento. Eles nos dão ideia mais de ordem/comando ou de conselho?
- c) Como terminam cada um dos verbos destacados?
- d) Releia o segundo e terceiro tópico do fragmento e depois os reescreva no modo imperativo.
- e) Agora que você já observou os verbos em diversas frases, vamos elaborar coletivamente algumas frases para nossa melhor organização na fila na hora da saída. (Puxar os verbos).

- Explicar para os alunos que não temos os verbos terminados em UR e outros que são pouco utilizados são os terminados em OR, como por exemplo, propor, pôr, repor, decompor, supor, entre outros.

2- Leia o fragmento de um concurso de redação e circule todos os verbos que aparecem nele, depois os classifique de acordo com a tabela:

Critérios de Pré-Avaliação/Envio dos materiais.

5. A escola participante se compromete a pré-avaliar as redações e desenhos seguindo os critérios estipulados pela Organizadora neste Regulamento e em obediência aos seguintes requisitos (critérios de correção), de forma a identificar que o aluno, em seu material produzido, foi capaz de:

- a) Compreender e desenvolver o tema proposto;
- b) Elaborar redação de acordo com a estrutura padrão do tipo de texto solicitado (utilizando informações pertinentes e diversificadas respeitando o gênero proposto);
- c) Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimentos dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para a construção do gênero solicitado (Poesia, Narrativa de Aventura e Crônica);
- d) Utilizar os conhecimentos linguísticos da norma-padrão para o texto escrito (ortografia, acentuação, pontuação, gramática – ou seja, o aluno precisa ser claro quanto aos conhecimentos requeridos).

6. As escolas participantes, após pré-avaliação dos desenhos e das redações, deverão encaminhar os materiais selecionados, via correio, para a Organizadora no período especificado neste Regulamento, valendo para tanto o carimbo dos correios.

7. O presente Concurso, sendo válido para participação das escolas particulares,

Anotando...

- ✓ Os verbos podem ser terminados em AR, ER, IR e OR;
- ✓ Não temos verbos terminados em UR.
- ✓ Os verbos do modo infinitivo e terminados em AR, ER e IR quando transformados para o modo imperativo são terminados em:

AR ----- E

ER ----- A

IR ----- A

- Falar com os alunos e lembrar as palavras da brincadeira, pois nessa puderam observar essa mudança.

3- Escolha um dos itens do fragmento que estão escritos no modo infinitivo e transforme para o modo imperativo.

4- Leia cada um dos fragmentos abaixo e depois os transforme para o modo imperativo.

Observar a velocidade máxima de 10 (dez) km/h nas áreas de circulação interna e ao sair da garagem das residências para a via interna principal.

Zelar pelo seu material escolar (livros, apostilas, cadernos,

Comparecer fardado todos os dias da

Comunicar a portaria com antecedência mínima de 2 (dois) dias úteis, as reformas a serem efetuadas em sua residência

imperativo e transforme para o modo infinitivo.

6- Leia cada um dos verbos que estão na tabela e depois os fragmentos, completando as lacunas corretamente.

Usar – Obedecer – Acessar – Contribuir – Conhecer – Estimular – Respeitar – Cumprir

a) _____ com uma taxa de utilização do salão de festas, no valor de 50% (cinquenta por cento) da taxa condominial de modo a cobrir os custos de consumo de energia elétrica e gás...

b) _____ os compromissos assumidos no contrato de trabalho.

c) _____ os equipamentos de segurança no trabalho.

d) _____ seus educadores, colegas e funcionários da escola.

e) _____ e _____ com assiduidade e pontualidade o horário da escola.

_____ o site "boticário.com.br/promoção".

f) Esse concurso destina-se a _____ a criatividade dos participantes.

7) Passe os verbos para o imperativo e encaixe em cada uma das frases.

- a) _____ as ordens de seu chefe. (obedecer)
- b) _____ seu horário de trabalho e _____ nas reuniões. (Cumprir/comparecer)
- c) _____ e _____ roupas nas janelas do prédio. (estender/pendurar)
- d) _____ a ficha de inscrição publicada no jornal Super Notícia. (preencher)

8) Vamos produzir coletivamente algumas frases para regulamentar o uso dos materiais do armário do professor e a organização da prateleira de livros, não se esqueça de que temos que usar os verbos.

Produção Textual (coletiva)

10º Momento: Nesse momento, será proposto aos alunos que ao saírem para o recreio observem como esse está acontecendo (se está organizado ou não, o que os alunos ficam fazendo, qual o comportamento dos alunos) e anotem em seus cadernos os problemas que encontraram.

- Quando retornarem para a sala de aula na volta do recreio, conversar e elencar os principais problemas percebidos no recreio. Assim, o professor os anotará no quadro. Dando continuidade, fazer a leitura coletiva.

QUESTIONAMENTOS:

- Quem são as pessoas que tem as atitudes que relataram?
- Qual é o principal problema percebido? Quem são as pessoas que o praticam?
- É assim que devemos agir na escola?
- O que precisamos fazer para que isso melhore?

- Depois disso, o professor fará a proposta de uma produção individual, antes disso, lembrará alguns aspectos importantes que devem ser levados em consideração ao fazer um regulamento.

QUESTIONAMENTOS:

- Para quem vamos escrever esse regulamento? (professores, funcionários, qualquer pessoa, alunos);
- Qual a finalidade do regulamento que iremos escrever? Regulamentará o comportamento de quem?
- Onde esse regulamento deverá circular? Quem é o público alvo desse regulamento?
- Como é escrito um regulamento? E os verbos que estudamos? São usados? Onde?

- Logo, será explicado que os alunos escreverão regras que regulamentem as ações desenvolvidas pelos alunos no recreio, ou seja, esse regulamento servirá para regularizar as ações dos alunos durante o recreio, mostrando o que não é permitido e como esses devem agir durante o recreio.

Produção Textual (reestruturação)

11º Momento: Nesse momento será retomada a produção individual do vídeo sobre o Trânsito na Índia, mas antes disso, o professor entregará para os alunos um fragmento do Regulamento de Trânsito Brasileiro a fim de que façam a leitura desse e observem sua estrutura e finalidade, fazendo uma comparação entre aquilo que escreveram em suas produções e o que está exposto no regulamento.

QUESTIONAMENTOS:

- Como o regulamento do Trânsito Brasileiro está organizado?
 - Qual a finalidade desse regulamento?
 - Para quem ele é escrito? Ele regula o comportamento de quem?
 - Onde ele circula e a qual público esse se destina?
- Em seguida, o professor entregará aos alunos uma das produções de texto escrita por um dos colegas de sala (digitada), farão a leitura e logo será proposta a sua reestruturação. Para isso, será levada em consideração a estrutura de um regulamento, para que público esse se destina e o que ele regulará.

Conteúdos: Verbo; Ortografia (as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com *ÃO*, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com *M* no final).

12º Momento: Nesse momento, mesmo que já tenha sido falado anteriormente, o professor relembrará que os verbos variam de acordo com o tempo dos acontecimentos: passado (pretérito), presente e futuro. Como já falamos, os verbos podem indicar ação, fenômeno da natureza ou estado.

- Assim, será escrito no quadro a frase abaixo:

Participar das aulas e demais atividades promovidas pela

QUESTIONAMENTOS:

- Se escrevêssemos essa frase com o objetivo de dizer que isso já aconteceu, como ela deveria ser escrita?

- E se escrevêssemos para dizer que é algo que estou fazendo agora?

- E se fosse algo que ainda vai acontecer?

- Após fazer oralmente e coletivamente no quadro, o professor solicitará que os alunos copiem no caderno as frases, sendo que essas já estarão, nesse momento, escritas no passado (pretérito), presente e futuro.

1) Leia o fragmento abaixo e observe as palavras grifadas, classificando-as na tabela abaixo:

Art. 7º - Os empregados **deverão** estar nos respectivos lugares à hora inicial do trabalho, não sendo permitidos atrasos, exceto se as justificativas apresentadas estiverem em consonância com as normas internas da Empresa.

CAPÍTULO V

DO CARTÃO OU LIVRO DE PONTO

Art. 9º - A entrada e saída **observam** o horário designado.

Art. 11 – Todos os empregados, obrigatoriamente, **marcam** o cartão ou **assinam** o livro de ponto, conforme o caso.

CAPÍTULO VI

Das Ausências e Atrasos

§ 4º - As solicitações de abono de faltas, somente **serão** aceitas, se as justificativas, com os correspondentes documentos de comprovação, forem apresentadas até 2 (dois) dias úteis após a data do início da ausência.

§ 5º - As faltas, quando não abonadas, **acarretarão**, além da perda do salário correspondente, a redução legal das férias, devendo ser descontadas no pagamento do salário do mês corrente, caso ocorram até o dia 20

AM	ÃO

Questionamentos:

- d) Essas palavras dão ideia de que? (ação)
- e) As palavras do primeiro quadro terminam em que? Vamos pintar?
- f) E as do segundo quadro? Vamos pintar?

- Perguntar se os alunos perceberam em que tempo verbal as palavras estão escritas e em qual pessoa do discurso.

CONCEITO: As formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com **ÃO**. Então, quando queremos dizer que uma ação ainda vai acontecer, ou seja, no **FUTURO**, escrevemos o verbo sempre terminado em **ÃO**.

3ª pessoa: **ELES** andar**ão** = FUTURO

- Todas as demais formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais são escritas com M no final.

3ª pessoa: **ELES** andar**am** = PASSADO

3ª pessoa: **ELES** andar**am** = PRESENTE

- **Atividade retirada de apostila e que aborda o uso do AM e do ãO no passado e futuro.**

O Uso do Am e ão

AM → Passado



Eles já jogaram bola

Quando a palavra indica passado, termina em AM.

Eles ↗ pularam ontem.
↘ já comeram esta manhã.

- ♦ Passe os verbos do passado para o futuro.
- Eles voltaram ontem.
Eles _____ amanhã.
- Vocês andaram demais.
Vocês _____ demais.
- Elas correram na pista.
Elas _____ na pista.
- Elas bateram na porta.
Elas _____ na porta.
- Vocês se reuniram ontem.
Vocês se _____ amanhã.
- Elas venceram a primeira rodada.
Elas _____ a primeira rodada.

ÃO → Futuro



Eles ainda jogarão bola

Quando a palavra indica futuro, termina em ão.

Eles ↗ sairão amanhã.
↘ chegarão depois de você.



2) Reescreva as frases e complete-as com os verbos entre parênteses no tempo adequado: passado (pretérito), presente ou futuro.

- a) Os alunos do 4º ano (vender) o jogo ontem.
- b) Em dez anos, esses computadores (estar) bastante ultrapassados.
- c) Na aula passada, todos os alunos (planejar) o projeto de um invento.
- d) Hoje os alunos (navegar) na internet.
- e) Os alfaiates (botar) zíper nas calças.

3) Complete as frases com os verbos entre parênteses, observando se a frase está no passado (pretérito), presente e futuro.

- a) Ontem os alunos _____ poema. (ler)
- b) Os torcedores já _____ os ingressos para o jogo. (comprar)

- c) No próximo ano, todas as escolas _____ televisão. (ter)
 d) Marcos e Pedro _____ do ensaio hoje à noite. (participar)

4) Observe as palavras abaixo e classifique-as:

Correrão – salão – balão – nadarão – sabão – avião – pularão – cantarão – canção
 – beijão – falarão – gritarão – agrião – colchão – ficarão – apertão – farão –
 mamão – coroação – chegarão

Palavras terminadas em ãO que indicam ação	Palavras terminadas em ãO que dão nome a objetos, lugares e seres

5) Leia as frases abaixo e que estão com os verbos no futuro e passe-os para o presente.

- a) Os usuários não poderão continuar nas dependências das quadras após as 22 horas.
 b) Os convidados deverão ter seus nomes apresentados em lista prévia na portaria.
 c) As exposições das fotos de todos os participantes do Concurso acontecerão no mês de abril.
 d) Os professores deverão apresentar os trabalhos que concorrerão até na sexta-feira.

6) Leia as frases e escreva qual é o verbo em cada uma delas e se eles estão no passado (pretérito), presente ou futuro.

EX: Os professores **compram** livros.

Verbo: comprar

Tempo: Presente

- a) Amanhã os alunos **lerão** o texto.
 b) Meus amigos **chegam** atrasados quase todos os dias.
 c) Os netos **escreverão** uma carta para sua avó.
 d) Eles **receberam** muitos prêmios no concurso.

Produção final

13º Momento: Nesse momento será proposta aos alunos uma produção individual com o objetivo de criar as regras da sala, antes disso, será lembrado com os alunos para quem irão escrever esse regulamento, qual a finalidade, onde irá circular, quem é o público alvo desse regulamento, etc.

ANEXO C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientada pela Prof.^a Elvira Lopes Nascimento, da Universidade Estadual de Londrina, pretendo desenvolver uma pesquisa e gerar dados com professores. O objetivo geral de minha pesquisa é analisar como está sendo compreendido-interpretado pelo professor o percurso dos conteúdos propostos para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino fundamental I. Para atingir este objetivo, pretendo:

- i) Investigar como os professores estão avaliando a proposta curricular (se estão explícitas as concepções teóricas de base, bem como o encaminhamento metodológico da disciplina, a organização curricular e demais componentes).
- ii) Investigar como e o que os docentes compreendem acerca:
 - dos aspectos estruturantes da organização (da forma planificada) dos conteúdos?
 - dos fundamentos metodológicos baseados nos gêneros textuais e sequências didáticas?
- iii) Investigar como estão estruturadas as sequências de ensino, elaboradas pelos professores, com base na nova organização curricular?
- iv) Investigar se as SDs planejadas pelos professores estão apresentando fragilidades? Em que aspectos?
- v) Verificar como a formação continuada embasada nos princípios da formação de pensamento teórico propicia o desenvolvimento de capacidades docentes necessárias para o exercício da docência:
 - a organização do ensino e a prática pedagógica dependem, fundamentalmente, dos conceitos apropriados pelas professoras e também de como ensiná-los?

- por meio da apropriação de conceitos o professor (re)significa seu planejamento (PTD)?

Para isso, peço sua participação na pesquisa cuja geração de dados ocorrerá de abril de 2016 a dezembro de 2016, por meio de entrevistas semiestruturada, fotocópias do planejamento do professor e das atividades dirigidas, encontro com grupo focal, que será gravado em áudio, envolvendo todos os participantes da pesquisa e, eventuais produções escritas ou orais desenvolvidas ao longo deste período.

Para sua participação, garanta-se que:

- i) sua identidade será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados;
- ii) sua liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- (III) os dados coletados serão destruídos após cinco anos da data da última publicação dos resultados da pesquisa;
- (IV) quaisquer dúvidas poderão ser por mim pessoalmente esclarecidas, por meio do telefone e / ou no endereço constante abaixo.

Alerto que, ao longo desta pesquisa, ajustes podem ocorrer tanto nos objetivos como no foco de análise tendo em vista os dados que serão gerados.

Se estiver de acordo em participar desta pesquisa e permitir a utilização dos dados referidos, peço assinar o presente termo.

Atenciosamente,

Tatiana Aparecida Baptilani

Aluna da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Universidade Estadual de Londrina

Rua Manoel Teixeira de Souza, 99. Jardim das Mansões– PR / Tel.: (43) 9129-9300

Título do Projeto: Gêneros textuais: objetivação e apropriação para a mediação da prática docente

Orientadora da Pesquisa

Prof.^a Dr.^a Elvira Lopes Nascimento

Universidade Estadual de Londrina

Departamento de Letras Modernas

Rodovia Celso Garcia Cid, km 380

Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 Londrina PR

Telefone: (43) 3371-4822

Assinatura do sujeito participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO D

Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: MEDIÇÕES FORMATIVAS EM REDE MUNICIPAL DE ENSINO: ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA ASSESSORA PEDAGÓGICA E DOCENTES			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 3			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Tatiana Aparecida Baptilani			
6. CPF: 033.019.859-98	7. Endereço (Rua, n.º): MANOEL TEIXEIRA DE SOUZA JARDIM DAS MANSOES CAMBE PARANA 86192295		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (43) 3251-7170	10. Outro Telefone:	11. Email: tatibaptilani@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>30 / 08 / 2016</u> <u>Tatiana Ap Baptilani</u> Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Londrina - UEL	13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGE	
15. Telefone: (43) 3371-4000	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Joyce Elaine de Almeida Baronez</u> CPF: <u>641.696.939-49</u> Cargo/Função: <u>VICE-COORDENADORA</u> Data: <u>18 / 06 / 16</u> <u>Joyce Elaine de Almeida Baronez</u> Assinatura Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino Coordenadora do PPG em Estudos da Linguagem CLCH/UEL			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

